

---

Máster Oficial en Lengua Española y Literatura  
Hispanica

**Análisis de errores y evolución de la  
interlengua de los estudiantes  
sinohablantes:  
esbozo de un estudio longitudinal**

**Autora:** Nian Liu

**Tutor:** Josep María Brucart Marraco

Departamento de Filología Española

Facultad de Filosofía y Letras

Universidad Autónoma de Barcelona

Junio, 2012

## **AGRADECIMIENTOS**

Deseo expresar mi agradecimiento a todos aquellos que de una u otra manera han contribuido a la realización de este trabajo:

Al Dr. Josep María Brucart Marraco por su inestimable apoyo en la elaboración del trabajo. Siempre me ha atendido con mucha amabilidad, paciencia y responsabilidad a pesar de tener muchísimo trabajo. Sin su presencia, no hubiera podido terminar este trabajo de investigación.

A todos los profesores del máster de Lengua Española y Literatura Hispánica, que me han enseñado muchísimos conocimientos, por su excelente y responsable labor gracias a la cual he logrado avanzar en el estudio de la lengua española y de la literatura hispánica.

A mis queridas amigas que me apoyan con su amistad desinteresada.

A toda mi familia, especialmente mi madre, que siempre se preocupa mucho tanto de mi estudio como de mi salud.

## **RESUMEN**

El presente trabajo de investigación trata de caracterizar la evolución de la interlengua de los estudiantes sinohablantes que han estudiado español en Cuba. Este trabajo selecciona una muestra de estudiantes ya graduados de la Universidad de la Habana (UH) y efectúa un análisis de errores de estos estudiantes. Los resultados de esta muestra se han comparado con los de otra formada por estudiantes chinos que actualmente están estudiando español en la UH con el objetivo de establecer la secuencia de adquisición.

# ÍNDICE

	Pág.
<b>1.Introducción</b> -----	<b>5</b>
<b>2.Conceptos básicos</b> -----	<b>14</b>
<b>2.1.El error</b> -----	<b>14</b>
<b>2.2.La interlengua.</b> -----	<b>26</b>
<b>2.3.Estrategias de aprendizaje.</b> -----	<b>29</b>
<b>2.4.Análisis contrastivo del chino y el español.</b> -----	<b>35</b>
<b>3.Investigación</b> -----	<b>52</b>
<b>3.1.Selección y descripción de las muestras.</b> -----	<b>52</b>
<b>3.2.Elaboración y aplicación del instrumento.</b> -----	<b>53</b>
<b>3.3.Análisis de textos.</b> -----	<b>53</b>
<b>3.4.Resultados del análisis de los textos.</b> -----	<b>54</b>
<b>3.5.Análisis de errores.</b> -----	<b>54</b>
<b>3.6.Clasificación de los errores interlinguales y los intralinguales</b> -----	<b>68</b>
<b>3.7.Determinación de las estrategias del aprendizaje</b> -----	<b>70</b>
<b>3.8.Comparación entre las dos muestras</b> -----	<b>71</b>
<b>3.9.Resumen de la comparación</b> -----	<b>73</b>
<b>4.Conclusiones</b> -----	<b>75</b>
<b>5.Bibliografía</b> -----	<b>76</b>
<b>6.Anexo</b> -----	<b>81</b>

# 1. Introducción

El lenguaje es un producto de la sociedad humana y constituye un elemento indispensable en ella; es un medio de comunicación que satisface la necesidad fundamental de los seres humanos de interactuar unos con otros.

A medida que el mundo se globaliza, el intercambio entre los países cada vez es más frecuente, pues la necesidad de comunicación hace que las personas comiencen a estudiar idiomas extranjeros. Por tal situación la enseñanza de lenguas extranjeras se ha desarrollado mucho, y hoy día sigue aumentando el número de estudiantes.

Sin embargo, en el proceso de enseñanza-aprendizaje (PEA) de las lenguas extranjeras, tanto los profesores como los estudiantes han encontrado diversos obstáculos. Con el fin de resolverlos, hay muchos lingüistas y profesores que han estudiado este proceso. Sus trabajos han permitido conocer un fenómeno permanente existente en el aprendizaje de quien estudia una lengua extranjera: la interlengua.

Al principio, este fenómeno lingüístico no se denominaba interlengua, sino *dialecto idiosincrásico* -término empleado por S. Corder en "*Idiosyncratic dialects and error analysis* (1971)-, y sistema aproximante -según W Nemser en su obra *Approximative systems of foreign language learners* (1971). El término interlengua justamente aparece por primera vez en el año 1972, en el estudio científico *Interlanguage* de Larry Selinker.<sup>1</sup>

La interlengua es un término que designa un fenómeno lingüístico existente en el aprendizaje de una lengua extranjera por parte de un aprendiz; se forma

---

<sup>11</sup> Estos datos fueron tomados del artículo "La Interferencia en la adquisición de una segunda lengua", escrito por Joaquim Llisterri.

por un sistema lingüístico que se parece al de la lengua extranjera, pero en el que se insertan aspectos de la lengua materna del estudiante.

Desde la novena década del siglo XX hasta la actualidad se ha incrementado el número de lingüistas que comienzan a investigar sobre la interlengua, precisamente en el aprendizaje del español como segunda lengua (L2) y como lengua extranjera (LE)<sup>2</sup>, porque cada vez son más extranjeros que aprenden el español por su voluntad y por la necesidad de desarrollar competencias profesionales en esta lengua dada la implicación de sus países en el mundo hispano.

Los diferentes estudios sobre la interlengua en la enseñanza del español como LE o L2 abordan el aprendizaje de esta lengua por hablantes italianos, finlandeses, holandeses, o de otras nacionalidades. Igualmente se ha dedicado al proceso de aprendizaje-adquisición del español por hablantes asiáticos, fundamentalmente chinos. Estos trabajos han puesto el énfasis en diferentes aspectos de la interlengua, tanto en el nivel fonológico como en el léxico y el sintáctico. Por mencionar algunos de los más importantes estudios, pueden citarse los de Sonsoles Fernández López, Claudia .Fernández y Edelmira Pen-wen Mao.

En la mayoría de los trabajos revisados, se expone que para adquirir la lengua meta, el español en este caso, el aprendiz tiene que pasar por varias etapas. Es decir, que la adquisición de una lengua extranjera no es un proceso que se puede terminar saltando desde un nivel inicial hasta uno avanzado sin pasar por niveles intermedios. El aprendizaje de una lengua

---

<sup>2</sup> Existen distintos criterios en relación con estos dos términos. Seguiremos el criterio de Carmen Muñoz: *"Segunda lengua / lengua extranjera: Se diferencia entre estos dos términos para resaltar que, en el primer caso, se trata de una lengua hablada en la comunidad en que se vive, aunque no sea la lengua materna del aprendiz, mientras que, en el segundo caso, la lengua no tiene presencia en la comunidad en la que vive el aprendiz. Por ejemplo, el inglés es una segunda lengua para un inmigrante mexicano en Estados Unidos, mientras que es una lengua extranjera para un estudiante en España."* (Muñoz.2002: 112-113, citado por Manga, 2008: 3). Aquí se utiliza el término segunda lengua, porque precisamente este trabajo investiga la interlengua de los sinohablantes aprendices de español en Cuba, y el español es la lengua de uso cotidiano en su comunicación con los nativos.

extranjera se lleva a cabo mediante una serie de fases continuas. Cada fase tiene un objetivo general y unos fines específicos. Al cumplirlos, el estudiante tiene que realizar unas tareas, a través de éstas aprende conocimientos correspondientes de determinadas fases. Luego, en la siguiente, el aprendiz aplica los conocimientos ya estudiados, lo que facilita la adquisición de nuevos conocimientos. De este modo se repite este ciclo, el estudiante acumula todo lo que ha aprendido y desarrolla la competencia lingüística de la lengua extranjera progresivamente. Así que al comenzar a estudiar una lengua extranjera, se debe planificar el aprendizaje en diferentes niveles. El Instituto Cervantes diseña un plan curricular dirigido a la adquisición del español como lengua extranjera, en el que se presenta una planificación de tres niveles fundamentales del aprendizaje de español: el inicial (A1-A2), el intermedio (B1-B2), el avanzado (C1-C2).<sup>3</sup> Cada nivel posee un inventario de aspectos gramaticales que el profesor debe enseñar y los estudiantes deben interiorizar. Estos tres niveles ordenados forman un proceso de aprendizaje gradual atendiendo a la asequibilidad de los conocimientos por parte del aprendiz. Y a lo largo de este proceso, es inevitable cometer errores en las diferentes etapas. Los errores indican la apropiación incompleta de los conocimientos de cada nivel. Algunos errores pueden ser corregidos después de pasar al siguiente nivel, otros se acumulan por mucho tiempo y es muy difícil eliminarlos. En cada etapa hay diferentes errores que son específicos de ésta. Estos errores se consideran hoy día propios del proceso de aprendizaje de la LE/L2. Por ello se dice que la interlengua siempre está acompañada de errores, pues como indica Sonsoles Fernández López (1989: 32), “cuando no se cometen errores es que no se practica con la lengua, y si no se practica, difícilmente se llega a conocerla.”

De manera que la interlengua consiste en un conjunto de estadios evolutivos

---

<sup>3</sup> El plan curricular fue elaborado por el Instituto de Cervantes para facilitar la tarea tanto de los profesores como de los estudiantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera. La referencia de los niveles que contiene este plan se puede consultar en la siguiente página web: [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/plan\\_curricular/indice.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/indice.htm)

del sistema cognitivo del estudiante. Durante cada etapa de aprendizaje se muestra un sistema lingüístico temporal de la lengua extranjera, el cual se caracteriza por partes adquiridas de la competencia lingüística y los errores correspondientes a esta etapa. Mientras el aprendiz logra avance en su estudio, se elimina lo inapropiado, se incorporan nuevos conocimientos en dicho sistema, aparecen otros errores, así se establece un nuevo sistema lingüístico temporal que constituye uno de los estadios de la interlengua. En realidad, los estadios sucesivos de la interlengua se definen por una secuenciación de los errores del aprendizaje. Con el fin de llegar a dominar la lengua extranjera, se deben corregir estos errores, y el primer paso que se necesita hacer es investigar sus causas de estos.

En el proceso de la adquisición/aprendizaje del español como lengua extranjera se realizan varios ciclos con repetición: cometer errores, analizarlos y rectificarlos; luego aparecen otros y continúan resolviéndolos; así progresan en el estudio y desarrollan las habilidades comunicativas, paulatinamente.

Para perfeccionar el aprendizaje del español como segunda lengua es necesario tener en cuenta aspectos tales como la relación entre los errores y la interlengua, los tipos de errores más frecuentes en las diferentes etapas de la interlengua de los aprendices, las causas de estos errores, entre otros.

Estos elementos también están presentes en el proceso de adquisición/aprendizaje del español como segunda lengua de los estudiantes sinohablantes. En general los estudiantes chinos cometen diversos tipos de errores fonéticos, morfosintácticos y léxicos que no siempre son atendidos adecuadamente, al ignorarse las causas que los originan, en lo que influye el desconocimiento del chino por parte de los profesores y por lo tanto el desconocimiento de las interferencias que produce la lengua materna (L1) de los estudiantes en el aprendizaje del español, entre otros elementos. Por ello



que han surgido, en este entorno, interrogantes como ¿cuáles son los errores fundamentales que cometen los estudiantes sinohablantes?, ¿cuál es la tipología?, ¿qué relación existe entre esos errores y la interlengua?

Con el propósito fundamental de contribuir a la solución a estas preguntas la autora realizó un trabajo de investigación como tesis de licenciatura en el año 2011, cuyo objetivo fundamental era determinar las regularidades existentes en la interlengua de los estudiantes chinos. Se seleccionó una muestra (Muestra A)<sup>4</sup> de estudiantes chinos del 1er. año de la Licenciatura en Lengua Española de la Facultad de Español para No Hispanohablantes (FENHI) de la Universidad de La Habana (UH) a partir de un análisis de errores de la expresión escrita de esta muestra. En comparación con el trabajo referido, el presente escoge una muestra de estudiantes chinos (Muestra B) que ya se han graduado en la UH en julio de 2011 y trata de investigar los errores cometidos y las características de su interlengua. Basándonos en el trabajo, efectuamos un análisis de la evolución de la interlengua de los estudiantes chinos que han estudiado español en Cuba a través de la comparación de dos muestras.

Este trabajo pretende dar respuestas a las siguientes preguntas: ¿Cuáles son los errores fundamentales de los estudiantes chinos de la Muestra B? ¿Qué relación existe entre estos errores y la interlengua? ¿Los errores cometidos por los estudiantes de esta muestra son menos que los de la anterior? ¿En comparación con la muestra A, qué tipos de errores ya se han corregido? ¿Cuáles son los errores comunes en ambas muestras?

En consecuencia, se formula el **problema de investigación**: ¿Cuáles son los errores en la expresión escrita de los estudiantes chinos de la Licenciatura en

---

<sup>4</sup>Para diferenciar esta muestra con la actual del presente trabajo, se le denomina como Muestra A, y la del trabajo actual como Muestra B. La selección y la descripción de estas dos muestras se van a presentar en la parte de investigación.

Es necesario indicar que los estudiantes de la muestra A cursaban el primer año de la licenciatura en lengua española cuando la autora realizó el primer trabajo. Actualmente, están en el segundo año de su carrera.

Lengua Española de la FENHI y cómo evoluciona su interlengua?

Para ello se ha determinado el siguiente **objetivo general**: caracterizar la evolución de la interlengua de los estudiantes sinohablantes de la Licenciatura en Lengua Española de la FENHI mediante un análisis de errores de ambas muestras para un mejor desarrollo de la competencia comunicativa del español por los estudiantes chinos.

En correspondencia, **el objeto** de esta investigación es la evolución de la interlengua y los errores en el español como segunda lengua.

**El campo de acción** lo constituyen la interlengua y los errores en la expresión escrita en los estudiantes sinohablantes de primer año de la Licenciatura en Lengua española de la FENHI.

A fin de lograr el objetivo propuesto y dar respuesta al problema de investigación, se realizaron las siguientes tareas:

1. Análisis de los criterios teóricos y metodológicos sobre la interlengua, los errores y las estrategias de aprendizaje del español como segunda lengua en la bibliografía consultada.
2. Análisis contrastivo de los elementos de los sistemas lingüísticos del español y el chino que sustentan el análisis de la interlengua de los sinohablantes
3. Diseño y selección de la muestra de estudiantes con la que se trabaja en la investigación.
4. Elaboración y aplicación del instrumento que se utiliza con la muestra seleccionada.
5. Análisis de los resultados obtenidos.
6. Comparación entre los resultados del análisis de los errores de las dos muestras.
7. Elaboración de conclusiones.

Para el desarrollo de esta investigación se utilizaron tanto métodos teóricos como empíricos.

### **Métodos teóricos:**

- **Histórico-lógico:** Se empleó para estudiar los antecedentes y evolución de los diversos enfoques con que se ha abordado en el estudio de la interlengua, el análisis de errores y las estrategias de aprendizaje de segundas lenguas.
- **Analítico-sintético:** Fue utilizado para hacer las valoraciones correspondientes sobre los criterios de los diferentes autores que hablan sobre el mismo tema, para interpretar los datos obtenidos en la aplicación del instrumento y para la elaboración del informe de investigación.
- **Inductivo-deductivo:** Permitió el estudio de los casos particulares y el descubrimiento de regularidades generales que facilitan análisis de los errores la interlengua y las estrategias de aprendizaje empleadas.

### **Método empírico:**

**Prueba Pedagógica:** Se aplicó una prueba de redacción con el objetivo de conocer los principales errores en la lengua escrita de los estudiantes de la muestra que permitiera, a partir de las regularidades encontradas, caracterizar la evolución de la interlengua de los estudiantes sinohablantes y determinar las estrategias empleadas en su aprendizaje. (Ver Anexo VII)

### **Aportes:**

- **Teórico:** El aporte desde el punto de vista teórico consiste en que la investigación contribuye al conocimiento de la evolución de la interlengua de estudiantes sinohablantes de español y a la sistematización teórica de los contenidos objeto de estudio, los cuales servirán como bibliografía

para posteriores estudios en la caracterización de la interlengua de los estudiantes chinos que estudian español.

- **Práctico:** Viene dado por la aplicabilidad del análisis a otras muestras de lengua escrita y oral, y a diferentes informantes para medir las diferentes etapas de la interlengua de los estudiantes chinos.

**Novedad científica:** No hay trabajos anteriores sobre la interlengua, análisis y errores, así como estrategias de aprendizajes sobre estudiantes chinos que aprenden el idioma español en Cuba.

**Actualidad:** Se evidencia en la pertinencia del problema que se investiga, cuyos resultados podrán tenerse en cuenta no sólo en futuras investigaciones, sino también en la práctica docente cotidiana de estudiantes y profesores.

### **Estructura del trabajo de investigación:**

Este trabajo de investigación consta de los siguientes apartados:

1. Introducción: se presentan el problema de investigación, el objetivo general, las tareas, además una breve caracterización de los métodos utilizados.
2. Los conceptos básicos: se exponen los principales estudios revisados acerca de las investigaciones sobre la interlengua y el análisis de errores, y las estrategias de aprendizaje. Estos conceptos se encuentran como fundamentos teóricos del presente trabajo.
3. Se explica la selección de la muestra actual y la descripción de dos muestras comparativas, el diseño y aplicación del instrumento, el análisis efectuado y los resultados de dicho análisis.
4. Conclusiones: se presenta el resultado de la investigación y se proponen unas tareas pendientes que son posibles direcciones del estudio de la interlengua y el análisis de errores de los estudiantes chinos en futuro.

5. Anexos: se exponen unos gráficos y tablas que sirven para apoyar el trabajo.

## **2. Conceptos básicos**

Antes de presentar el análisis de los resultados, conviene dar a conocer los aportes teóricos que sustentan la realización de la investigación, puesto que, sin tener en cuenta en qué ámbito teórico se encuentra, no se puede desarrollar el trabajo hacia una dirección concreta y precisa. La teoría y la práctica son dos elementos fundamentales e imprescindibles que se complementan en un estudio científico. La teoría ofrece una base para la realización de la práctica. Y la práctica también puede dar apoyo a la teoría, si el resultado verifica su autenticidad; si se obtuviera un resultado opuesto a la teoría, de ahí surgiría una nueva, y el resultado sería el argumento de esta nueva referencia teórica. En cualquier caso, es necesario hacer una referencia a los fundamentos teóricos sobre el estudio de la interlengua y el análisis de los errores.

Al ser el objeto de estudio, la interlengua es el concepto primario. No obstante, el concepto de error aparece como más básico que el de interlengua. El error implica un obstáculo para el desarrollo de la competencia comunicativa de una lengua extranjera durante el proceso de aprendizaje. Por las necesidades didácticas de eliminar los errores se realizan investigaciones que contribuyen a la construcción de una teoría sistemática sobre el estudio de la interlengua. Por eso es lógico y razonable referirse en primer lugar al concepto de error.

### **2.1. El error en el aprendizaje de segundas lenguas/lenguas extranjeras**

No hay dudas que, en el proceso de adquisición/aprendizaje de una segunda lengua o lengua extranjera, todo aprendiz comete errores. Hoy en día hay una concepción del error muy diferente a la que se sustentaba hace unas décadas atrás. Pero, aun así, existen actualmente discrepancias de conceptos en distintos autores.

Según Sonsoles Fernández (1995:204), "En términos generales se considera «error» a toda transgresión involuntaria de la «norma». Y la norma, ¿qué es?:

Es un sistema de reglas que definen qué usos se deben elegir entre las realizaciones de una lengua determinada si se quiere estar de acuerdo con cierto ideal estético y sociocultural, o lo que es «normal », común en una comunidad dada.”

Compartimos la opinión de Kasma Mohd Hayas (2006: 12) cuando expresa: “Cometer errores es inherente e inevitable en el proceso de aprendizaje. Aunque tengamos al alumno más atento y al mejor profesor que enseñe de la forma más clara y dé al alumno gran cantidad de oportunidades para aprender, no podemos garantizar que el aprendizaje tendrá lugar sin equivocaciones.”

Sánchez Jiménez (2009: 4)<sup>5</sup> explica que “...en el AC<sup>6</sup> el error se consideraba como síntoma de fracaso del aprendizaje y, por lo tanto, debía ser evitado a toda costa y erradicado del aula. Esta interpretación cambia radicalmente con el AE, cuando se sitúa como un elemento integral del proceso de aprendizaje hasta convertirse en su objeto de estudio.” En su trabajo, también menciona las opiniones de J. Norrish<sup>7</sup> cuando alude que los errores en L2 son producto de la creatividad, es decir, de las hipótesis en la formación de reglas que el aprendiz lleva a cabo cuando se enfrenta a una estructura nueva que nunca antes ha oído en la L2. Además, admite la definición de error de Corder (1967)<sup>8</sup>, quien distingue tres tipos de errores a partir de la dicotomía establecida por Chomsky sobre la competencia y la actuación<sup>9</sup>.

---

<sup>5</sup> Sánchez Jiménez presenta un amplio panorama sobre el AC (Análisis Contrastivo) y el AE (Análisis de Errores), que dan luz sobre los criterios más generales que cronológicamente han existido respecto de la concepción del error en la enseñanza de lenguas.

<sup>6</sup> El concepto de Análisis contrastivo se presentará con más detalles en el punto 1.4.1. de este mismo trabajo.

<sup>7</sup> Hace alusión al trabajo de Norrish, J. (1983). *Language learners and their errors*. London: Macmillan.

<sup>8</sup> En el trabajo de Jiménez Sánchez *La adquisición de la lengua española en estudiantes filipinos: análisis descriptivo y explicativo de la interlengua*, se presenta el concepto de error desde del punto de vista de Corder.

<sup>9</sup> La dicotomía entre la competencia y la actuación fue planteada por Noam Chomsky en el año 1965. Para Chomsky cualquier individuo dotado de la facultad de hablar es capaz de expresarse en su propia lengua con corrección e interpretar y entender lo que otro individuo de su comunidad lingüística le pueda comunicar. Es decir, como ser humano posee la facultad de hablar y conocer la lengua, entendiendo por conocer la lengua, no los conocimientos científicos sobre la misma, sino los mecanismos necesarios para expresarse en su lengua. Es a lo que llama Chomsky la “competencia lingüística”. Esta competencia está interiorizada, pero se exterioriza en cada acto lingüístico, y es a lo que llama Chomsky “actuación lingüística” o manifestación de la competencia. Esta dicotomía es para Chomsky el primer

Para Corder (1981) los errores son indispensables para el aprendiz, pues se puede considerar el error como un procedimiento utilizado por él para aprender. Es un medio que sirve para verificar sus hipótesis sobre el funcionamiento de la lengua que aprende. Es decir, la adquisición de una L2 es un proceso para desarrollar competencias lingüísticas en la lengua objeto; durante este proceso hay una distancia entre las competencias lingüísticas y su realización. Y esta distancia aparece en el aprendizaje de esta L2 debido a los errores cometidos por los estudiantes, porque es imposible que un aprendiz pueda emplear siempre los conocimientos obtenidos correctamente.

### **2.1.1. Diferencia entre error, falta y lapsus.**

Corder denomina error a una desviación sistemática de las producciones esperables en la L2. Los errores sirven para diagnosticar aquellos aspectos de la competencia lingüística que todavía no se han aprendido o no se dominan totalmente. La equivocación es una desviación inconsistente en la que se alterna el uso de la forma correcta y la incorrecta, reflejando una inseguridad en la producción. Es un accidente de producción momentáneo y puntual.

Desde el punto de vista de Corder, se suceden tres etapas en el aprendizaje a causa de la inconsistencia que los estudiantes presentan en su producción, alternando formas correctas y erróneas.

Estas tres etapas son:

- La etapa presistemática o etapa de conjetura al azar: el aprendiz ignora la existencia de una regla en particular y sólo ocasionalmente da con la forma correcta. Puesto que todavía no se ha dado cuenta de que hay un sistema o de cuál es su función, no puede ni corregir su error ni dar una explicación de por qué lo ha cometido.
- La etapa sistemática: sus errores son regulares. Trata de descubrir la forma en que funciona el sistema, mediante hipótesis. No puede corregir su error

---

requisito de la gramática generativa, relacionada con la distinción lengua/habla de Saussure. Estos datos fueron tomados del artículo "Chomsky y la Gramática Generativa", escrito por Miguel Ángel Aguiler Alconchel en 2004.



pero puede dar una explicación coherente sobre la regla que ha seguido.

- La etapa postsistemática: se trata de la fase de prácticas en la secuencia didáctica. Produce formas correctas pero de manera inconsistente, y en consecuencia incurre en faltas o lapsus debidos a factores psicológicos. Puede corregir su error y explicar la causa de su equivocación.

A partir de esta distinción, Corder clasifica las desviaciones de los aprendices de una L2 en tres tipos:

1. Un error es una desviación sistemática que no puede ser corregida por el aprendiz.
2. Una falta (o equivocación) es una desviación inconsciente y eventual que puede ser corregida por el aprendiz.
3. Un lapsus es una desviación debida a factores extralingüísticos, como fallos de memoria, estados físicos (por ejemplo cansancio) y condiciones psicológicas. Una de sus causas es la falta de concentración en la actuación lingüística, un descuido en la producción del hablante.

Son los errores los que constituyen objeto de este análisis y no las faltas o los lapsus.

A lo largo del aprendizaje de una segunda lengua/ lengua extranjera, los errores son inevitables. Al realizar el análisis de los errores, es necesario seguir una serie de etapas determinadas, establecidas por primera vez por Corder (1971/1991: 72-73), quien, además, instituyó las bases de la investigación del modelo de AE. Las tres etapas son:

- La primera etapa: la identificación de los errores.
- La segunda etapa: es una actividad meramente lingüística, que se conoce como descripción de los errores.
- La tercera etapa: pertenece al campo de la psicolingüística; se refiere a la explicación de los errores.

### **2.1.2. Clasificación de los errores atendiendo a diferentes criterios.**

La clasificación de los errores es asunto muy complicado, por lo que existen muchas clasificaciones diferentes, lo que evidencia lo difícil que resulta analizar y clasificar los errores que cometen los hablantes no nativos que aprenden una lengua extranjera o segunda lengua. Estas clasificaciones responden a distintos criterios<sup>10</sup>, entre los cuales podemos mencionar, según Angélica Alexopoulou (2005: 111), el descriptivo, lingüístico o gramatical y el etiológico.

**2.1.2.1. EL CRITERIO DESCRIPTIVO:** constituye el primer nivel de descripción que clasifica los errores según **la forma** en que la estructura morfosintáctica se ve alterada. Uno de los criterios de clasificación sobre la base de este criterio los agrupa en cinco categorías:

**2.1.2.1.1. Omisión:** ausencia de un morfema o de una palabra que debería aparecer. Afecta sobre todo a los elementos funcionales, por ejemplo, los artículos y las preposiciones. Ejemplo<sup>11</sup>:

*Ø Señor Ramón vivió Chicago.* En este caso, se omite el artículo determinado: **el** y la preposición **en**.

*Ayudó Ø cambiarlo.* En esta oración, falta la preposición **a**.

**2.1.2.1.2. Adición:** presencia de un morfema o de una palabra que no debería aparecer y por lo tanto se encuentra redundante. Ejemplo: **un otro día**<sup>12</sup>

**2.1.2.1.3. Elección falsa:** elección de un morfema o de una palabra incorrecta en un determinado contexto. En la mayoría de los casos, se trata de sustituir una unidad por otra, fundamentalmente las preposiciones. Ejemplos:

---

<sup>10</sup> Se pueden consultar los artículos de Graciela Vázquez (1991), Isabel Santos Gargallo (1993) y Sonsoles Fernández López (1997) que constituyen aportaciones valiosas, no sólo a la clasificación de errores sino a su definición y análisis. Estas tres investigadores, en el ámbito de la lengua española, son pioneras en estos trabajos, y gracias a ellas se han impulsado considerablemente los estudios en el campo de la Lingüística Aplicada y más concretamente en el del AE, con su descripción exhaustiva de los mecanismos que subyacen a la construcción del sistema lingüístico no nativo.

<sup>11</sup> Los ejemplos son de la autora de esta investigación, salvo que se indique lo contrario.

<sup>12</sup> Este ejemplo no es de la autora de esta tesis, sino de Angélica Alexopoulou (2005: 22)

Estaba paseando para la playa esta mañana. En esta oración la preposición *por* se sustituye por *para*.

¿*Qué* es su problema? En este caso se ha utilizado el pronombre interrogativo *qué*, en lugar de *cuál*.

**2.1.2.1.4. Forma errónea:** uso de una forma errónea de un morfema o de una estructura en lugar de otra que sería la correcta. Es el caso muy frecuente de la formación errónea de las formas verbales. Ejemplo: Ayer Isis no *dormió* bien. La forma verbal *dormió* sustituye a la adecuada *durmió*; se cambió la vocal *u* por *o*.

**2.1.2.1.5. Colocación falsa:** colocación incorrecta de un morfema o conjunto de morfemas alterando el orden sintagmático del enunciado. Es el caso de la alteración del orden del adjetivo.

La *civil* guerra<sup>13</sup>. En este caso *civil* es un adjetivo antepuesto al sustantivo *guerra*. La posición adecuada es la pospuesta.

**2.1.2.2. EL CRITERIO LINGÜÍSTICO O GRAMATICAL:** Se trata de un segundo nivel de descripción más profundo, que clasifica los errores sobre la base de los esquemas sintácticos que se ven afectadas por el error (verbo, sustantivo, adjetivo) Para colocar el error en la categoría gramatical a la que corresponde, Alexopoulou considera que lo primero que debe hacerse es indicar el nivel lingüístico en el que se presenta el error. Señala los siguientes niveles:

- Fonético-fonológico-ortográfico
- Morfológico
- Sintáctico
- Léxico-semántico
- Ortográfico

---

<sup>13</sup> Ejemplo de Angélica Alexepoulou (2005: 22)

- Pragmático

Como categorías gramaticales expone las siguientes<sup>14</sup>:

3. Artículos (ART)
4. Determinativos
a. Demostrativos (DEM)
b. Indefinidos (IND)
c. Posesivos (POS)
5. Pronombres
a. Personales (PP)
b. Relativos (PR)
6. Verbos
a. Forma Verbal (FV)
b. Tiempo verbal (TV)
c. Modo verbal (MV)
d. Formas no personales
Infinitivos (INF), Participios (PAR), Gerundios (GER)
7. Adverbios (ADV)
8. Preposiciones (PREP)
9. Conjunciones (CONJ)
10. Sustantivos (SUST)

A pesar de partir del mismo criterio lingüístico, Santos Rovira (2007)<sup>15</sup> divide los errores en otras cuatro categorías no totalmente coincidentes con el punto de vista anterior: gráficos, gramaticales, léxicos y pragmáticos. Tendremos en cuenta esa clasificación, pero incluiremos en el cuarto tipo a los errores discursivos<sup>16</sup>. La caracterización de estos errores es la siguiente:

- a. **Gráficos:** Uso incorrecto de las letras mayúscula y minúscula, colocación incorrecta de los signos de puntuación, confusión de los fonemas, etc.
- b. **Gramaticales:** Falta de concordancia de género y número, conjugación errónea de los tiempos verbales, omisión de artículo determinado, ausencia de pronombre personal necesario, etc.
- c. **Léxicos:** Elección incorrecta de las palabras.

<sup>14</sup> Se ha tomado íntegramente el cuadro, incluyendo la numeración de los elementos gramaticales (comienzan con el número 3) y el pie del cuadro. Alexopoulou (2005: 112).

<sup>15</sup> Santos Rovira hace una investigación para evaluar el aprendizaje de los estudiantes de la Universidad de Estudios Extranjeros de GuangDong de China; a través de un análisis de los errores más frecuentes que cometen sus alumnos en la expresión escrita, realiza una clasificación de estos errores.

<sup>16</sup> Ubicamos los dos tipos en una misma clase por tratarse de errores que rebasan el límite de los niveles de la oración y referirse al nivel discursivo o textual, en el que se tiene en cuenta la situación comunicativa y la intención del hablante al producir los diversos textos.

d. **Pragmáticos y discursivos**<sup>17</sup>. Error **pragmático** es el que es cometido, tanto en la producción como en la recepción, por un desconocimiento de las normas o valores socioculturales de la lengua. Quiere esto decir que para dar cuenta de un error pragmático es necesario tener en cuenta factores extralingüísticos. En ocasiones, el aprendiz produce o comprende un enunciado gramaticalmente correcto y con un sentido literal idéntico en ambas lenguas, pero con un valor comunicativo distinto en una y otra cultura. Por ejemplo cuando un hispanohablante le pregunta a su interlocutor no nativo, "*¿Vendrás a la fiesta?*" con la intención de invitarlo, puede ocurrir que el no nativo se quede en el significado literal "*pedir información*" y no interprete el significado verdadero del enunciado "la invitación", con el consiguiente malentendido. Por su parte, los errores **discursivos** incluyen bastantes errores de cohesión: el uso de formas anafóricas sin referente o con referente ambiguo, la confusión entre deícticos y anafóricos, las repeticiones que no se saben retomar de otra manera, los problemas con los conectores discursivos y los enlaces conjuntivos, el cambio injustificado de perspectiva temporal, etc.

**2.1.2.3. EL CRITERIO ETIOLÓGICO:** Se trata de inferir las causas que llevan a los estudiantes a producir las desviaciones. Se intentan explicar los errores desde una perspectiva psicolingüística. Este es uno de los criterios más complejos, y que en correspondencia origina un mayor número de clasificaciones.

De acuerdo con este punto de vista Quiñones (2009) en "El análisis de errores en el campo del español como lengua extranjera: algunas cuestiones metodológicas", presenta una clasificación en la que tiene en cuenta seis

---

<sup>17</sup> Las dos definiciones fueron tomadas del CVC Diccionario de Términos Claves de ELE del Instituto Cervantes, disponible en el sitio [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/default.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/default.htm)

criterios<sup>18</sup>. (Ver Cuadro 1).

Criterio lingüístico	errores de adición errores de omisión errores de yuxtaposición errores de falsa colocación errores de falsa selección
Criterio etiológico	errores interlinguales errores intralinguales errores de simplificación
Criterio comunicativo	errores de ambigüedad errores irritantes errores estigmatizantes errores de falta de pertinencia
Criterio pedagógico	errores inducidos vs. creativos errores transitorios vs. permanentes errores fosilizados vs. fosilizables errores individuales vs. colectivos errores residuales vs. actuales errores congruentes vs. idiosincrásicos errores de producción oral vs. escrita errores globales vs. locales
Criterio pragmático	errores de pertinencia (o discursivos)
Criterio cultural	errores culturales

Cuadro 1. Clasificación de Virginia Alba Quiñones

Otra clasificación es la que presenta Alexopoulou (2005: 112), que define como una propuesta de tipología de estrategias que explican las causas de los errores del aprendizaje.

Es significativo que tanto para presentar la tipología, como en otros momentos del trabajo, Alexopoulou identifica estrategias con tipo de error, aspecto que no se comparte en esta tesis. Sin embargo, esto no limita la explicación sobre la naturaleza de los errores que la investigadora expone.

Según el criterio etiológico, Alexopoulou (2005) subdivide los errores en interlinguales e intralinguales. A los primeros los agrupa con el término **INTERFERENCIA**; a los segundos los recoge en dos subgrupos: los que implican **REDUCCIÓN A UN SISTEMA SIMPLIFICADO** y los que constituyen **GENERALIZACIÓN**. La clasificación se resume en el siguiente esquema:

<sup>18</sup> La explicación que hace la autora de los diferentes tipos de errores puede ser consultada en el mencionado trabajo, que resultan de sumo interés. En él también realiza una serie de consideraciones en torno al Análisis de Errores (AE), aplicado a los estudiantes de segundas lenguas, que permiten ampliar el conocimiento sobre la clasificación de los errores.

<b>ERRORES INTERLINGUALES</b>	<b>INTERFERENCIA (IF)</b> → Interferencia de la L1 → Interferencia de otra L3 → Traducción literal → Evasión
<b>ERRORES INTRALINGUALES</b>	<b>REDUCCIÓN A UN SISTEMA SIMPLIFICADO</b> → Simplificación (SPL) → Neutralización (NTR) → Aplicación incompleta de las reglas (AIR) → Evasión
	<b>GENERALIZACIÓN</b> → Hipergeneralización (HG) → Analogía (AN) → Asociación cruzada (ACr) → Hipercorrección (HC) → Ignorancia de las restricciones de las reglas (IRR)

Clasificación de errores según el criterio etiológico. <sup>19</sup>

### 2.1.2.3.1. Errores interlinguales:

➤ **Interferencia:** Empleo de vocablos de otra lengua, que puede ser la materna (L1) u otra lengua extranjera, estudiada en simultaneidad con la LM (lengua meta) o ya conocida (L3). Ejemplos:

- *La solidaridad **is** un valor que hermana a los hombres y a los pueblos. **is*** es una forma verbal que proviene del inglés, y no existe en el español. La forma correcta es **es**. Este es un caso de interferencia de una L3.
- *Todos quieren ir al **cambo**.* Por interferencia de la L1 se sonoriza la oclusiva sorda (cambio de **b** por **p**).

➤ **Traducción literal:** Incluye los errores generados por imitación textual. O sea, se traduce literalmente de la lengua materna a la lengua meta. Ejemplo: Él muy lindo. Omisión de la forma verbal. En el chino, la oración

<sup>19</sup> Este esquema fue tomado del artículo "Los Criterios descriptivo y etiológico en la clasificación de los errores del hablante no nativo: una nueva perspectiva" de Angélica Alexopoulou, aparecido en **Porta Linguarum** 5, enero 2006, págs. 17 – 35.

他很帅 (/tā xě ʃài/), traducida literalmente se convierte en: Él 他/tā/, muy 很/xě/, lindo 帅/ʃài/---Él muy lindo. Pero según la Gramática Española, la oración correcta es: Él es muy lindo.

➤ **Evasión:** tanto en los errores interlinguales como en los errores intralinguales consiste en la sustitución de la forma con la que el estudiante se siente inseguro por otra con la que se siente más familiarizado.

**2.1.2.3.2. Los errores intralinguales** se subdividen en:

➤ **Reducción a un sistema simplificado:**

- **Simplificación:** Omisión de morfemas. Generalmente este tipo de error aparece siempre en forma escrita, casi nunca en la comunicación oral.

*La Habana y Santiago son ciudad(es) lindísima(s).* Hay dos sujetos en esta oración y para concordarse con ellos, el atributo tiene que ser de forma plural. Pero se omiten la -es y la -s.

- **Neutralización:** Las oposiciones entre los tiempos verbales, sobre todo, el antepresente, el pretérito y el copretérito del modo indicativo.

Ejemplo: *Visitaba a mi madre este domingo.* Aquí el tiempo verbal que se debe emplear es el pretérito y no el copretérito.

- **Aplicación incompleta de reglas:** Se trata de una aplicación parcial de reglas que ya el estudiante tiene incorporadas en esa etapa de su aprendizaje. Refleja el fracaso por parte del aprendiz para desarrollar plenamente una estructura conocida. Ejemplo:

*Te visitaré cuando termine y puedo.* Aquí precisamente en la oración subordinada circunstancial de tiempo, la forma verbal debe estar en modo subjuntivo y se conjuga como *pueda*. Este aspecto se tiene en cuenta para la primera forma, pero no para la segunda.

- **Evasión:** Tiene la misma etiología que en los interlinguales.



### ➤ **Generalización:**

- **Hipergeneralización:** Es la consecuencia indeseada de aplicar indiscriminadamente el mecanismo de generalización, en el que se extiende, mediante una falsa generalización<sup>20</sup>, la aplicación de una regla que no es aceptable en ocasiones. Ejemplo de hipergeneralización: *Quiero mejorar **la** idioma*. Generalmente los sustantivos que terminan en -a son femeninos, y el artículo determinado que los precede es **la**. Pero en este caso, idioma es un sustantivo masculino. Por hipergeneralización se utiliza el artículo femenino **la**.
- **Analogía:** se producen cuando el alumno, a partir de un conocimiento previamente adquirido, establece falsas igualdades, por ello algunos lo denominan falsa analogía. Ejemplos:  
*La clase fui el miércoles.* Uso de fui por fue.  
*Sonaba la campaña de la iglesia.* Campaña por campana.
- **Asociación cruzada:** Las formas y estructuras próximas que se cruzan entre sí (fui/fue pasar/pasarlo), o los lexemas de un mismo campo semántico, pero que se oponen por semas específicos (estudiar/aprender, acercarse/llegar), o por una combinatoria gramatical (está/n /hay/tener). Tanto en la asociación cruzada como en la analogía se producen desviaciones por estructuras y formas próximas de la L1 y de la L2.
- **Hipercorrección:** Alexopoulou entiende por hipercorrección el mecanismo contrario a la generalización por medio del cual una excepción actúa como paradigma en una tendencia por preferir la forma más marcada; es decir, la excepción se convierte en regla. Pone como ejemplo *Te prometo que vayamos a vernos*.
- **Ignorancia de las restricciones de las reglas:** Reflejan el fracaso por parte del aprendiz para observar las limitaciones en la aplicación de una regla en

<sup>20</sup> Según Angélica Alexopoulou en su artículo "Los Criterios Descriptivo y Etiológico en la Clasificación de los Errores del Hablante no Nativo: una Nueva Perspectiva", la generalización es una estrategia creativa mediante la cual el aprendiz intenta establecer paralelismos y analogías a partir del conocimiento adquirido previamente, no induce al error, lo que induce al error es la falsa generalización de una regla.

contextos en que esta no se aplica. Ejemplo: *El tiempo era **muy mal***, en lugar de *El tiempo era muy malo*.

En este trabajo se seguirá el criterio de clasificación de Alexopoulou, que se acaba de presentar.

## **2.2. La interlengua.**

Para adquirir una lengua extranjera, indudablemente los estudiantes van a encontrar muchas dificultades y eso va a provocar errores. Pero, como hemos visto, los errores forman una parte indispensable de este proceso de aprendizaje. Porque al resolver estos mismos también se ejecuta un progreso del estudio de la lengua meta.

En el camino de apropiación de esta, los aprendices desarrollan sus competencias comunicativas estableciendo unas reglas que determinan un sistema propio de su idioma extranjero. Y existen diferencias entre la lengua hablada por los estudiantes y la lengua meta. Los errores cometidos provienen de las diferencias que distinguen a las dos lenguas. De ahí, surge el concepto de la interlengua, otra noción íntimamente relacionada con los errores y el Análisis de Errores.

### **2.2.1. Concepto de interlengua (IL).**

El término Interlengua apareció por primera vez en el artículo fundacional de Selinker en el año 1972. También hay otros especialistas que mencionan el concepto de interlengua en sus trabajos, pero con otros nombres. Corder (1967) fue el primero en hablar de este concepto, al que denominó *competencia transitoria*. Otras formas para nombrarlo han sido las de *dialecto idiosincrásico* (Corder, 1971), *interlenguaje* (James 1971), *sistema aproximativo* (Nemser 1971) y *sistema intermediario* (Porquier, 1975).

La interlengua ha recibido diferentes definiciones. Entre ellas pueden citarse

las siguientes:

- Es el sistema lingüístico del estudiante de una segunda lengua o lengua extranjera en cada uno de los estadios sucesivos de adquisición por los que pasa en su proceso de aprendizaje.<sup>21</sup>
- Se concibe como el lenguaje del aprendiz de una L2. Es un constructo teórico que subyace a los intentos de los investigadores de adquisición/aprendizaje de segundas lenguas para identificar las etapas por las que pasan los estudiantes de una segunda lengua en su camino hacia la competencia total.<sup>22</sup>

Barros Díez (2006: 32-33), cita las siguientes conceptualizaciones presentadas por diferentes autores:

- Knapp-Potthoff (2004) parte de una metáfora para afirmar que el hecho de aprender lenguas no se puede comparar con la construcción de un edificio formado por piezas que encajan perfectamente, ya que existen productos intermedios hasta llegar al edificio terminado, en este caso la lengua meta. Estos “estadios intermedios” constituyen la interlengua y se manifiestan como muestras del comportamiento lingüístico en la lengua meta. El soporte del edificio con los estadios intermedios se encuentra en el sistema.
- Para Bauch&Kasper (1979) se trata de un sistema lingüístico específico, formado por el estudiante en la adquisición de una segunda lengua. Este muestra rasgos tanto de la lengua de partida como de la segunda lengua, así como características lingüísticas propias independientes de éstas. Según Barros Díez, en esta definición la interlengua se sitúa en una línea que se aparta de la L1 prolongándose hacia la L2 que se está aprendiendo.
- La autora añade que esa opinión se corrobora por López Valverde, quien afirma que normalmente se trata de un sistema “provisional y optativo”.

---

<sup>21</sup> Este concepto de *interlengua* se encuentra en el Diccionario de términos claves de ELE, disponible en: [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/interlengua.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/interlengua.htm)

<sup>22</sup> Esta definición la recogen Enrique Alcaraz Varó y María Antonia Martínez Linares en *Diccionario de lingüística moderna*. Barcelona: Editorial Ariel, 1997, p. 304.

Significa que la interlengua es algo de carácter individual que posee cada estudiante en cada momento de su aprendizaje y por consiguiente no puede haber dos de ellas que sean exactamente iguales. A este factor contribuyen también las características personales que rodean a cada aprendiz como cuál es la lengua materna, vehicular, la de cultura, dónde aprende el idioma, etc.

- Sánchez Jiménez (2009: 5) define la interlengua como “sistema lingüístico interiorizado de una L2 que en cada uno de los estadios sucesivos de su adquisición tiene el hablante extranjero que aprende una nueva lengua. Es una gramática provisional que tiene sus propias reglas, que no coinciden con las de la LO<sup>23</sup>, a la que progresivamente se van acercando y que se redefinen a medida que el aprendiz va incorporando nuevos conocimientos, hecho que producirá una reestructuración en todo el sistema.”

De todas estas definiciones puede inferirse que los investigadores, reconocen tres paradigmas<sup>24</sup> para denominar este fenómeno lingüístico, los cuales son los siguientes:

1. **La idea de sistema:** La interlengua es un lengua intermedia que se forma por un sistema lingüístico completo, se logra su existencia en cuanto a la situación que un aprendiz estudia una lengua extranjera.
2. **La idea de evolución:** La interlengua es un producto transitorio; en el momento en que un aprendiz estudia una lengua extranjera, no puede adquirirla como si fuera un hablante nativo de ésta. Es decir, el sistema lingüístico de la interlengua es aproximado al de la lengua extranjera, pero no es lo mismo.
3. **La idea de especificidad:** La interlengua es un dialecto idiosincrásico, porque cada aprendiz habla de una manera propia y diferente de otros; sin embargo, los aprendices estudian la misma lengua extranjera

---

<sup>23</sup> LO significa lengua objeto. Es término sinónimo de lengua meta (LM), LE o L2.

<sup>24</sup> Los tres paradigmas establecidos se basan en los diferentes términos: interlengua, competencia transitoria, dialecto idiosincrásico, sistema aproximado y sistema intermediario. Son formulados por diferentes lingüistas como Selinker, Corder, Nemser y Porquier, junto a los otros ya citados.

## **2.3. Estrategias de aprendizaje**

### **2.3.1. Definición de estrategia.**

Durante el aprendizaje de una L2, los aprendices utilizan una serie de estrategias para enfrentarse con éxito a la tarea de adquirirla. Aunque a veces las estrategias dan lugar a errores (por ejemplo, la generalización de una regla de la lengua meta produce errores de hipergeneralización, o el acudir a la L1 u otra LE puede provocar interferencias), son medios importantes de los que se valen los estudiantes para mejorar su propio aprendizaje; constituyen herramientas para lograr una participación activa y autodirigida, la cual es esencial para el desarrollo de la competencia comunicativa en el proceso de estudio.

Según Jiménez Raya (1999: 82): “De acuerdo con el significado etimológico, el concepto de estrategia designa el plan previo que se diseña con el propósito de alcanzar un objetivo determinado. Estrategia es, pues, el conjunto de procedimientos que se instrumentan y se llevan a cabo para lograr algún objetivo, plan, fin o meta.”

#### **Definiciones de estrategias de aprendizaje:**

- Las estrategias hacen referencia a todos los mecanismos que el aprendiz pone en práctica, de manera más o menos consciente, destinados a resolver problemas de comunicación o de aprendizaje de una L2.
- Constituyen secuencias integradas de procedimientos o actividades que se eligen con el propósito de facilitar la adquisición, almacenamiento y/o utilización de la información.<sup>25</sup>
- Actividades u operaciones mentales que se emplean para facilitar el

---

<sup>25</sup> Danserau (1985) y Nisbet y Schucksmith (1987), citados por Rodríguez, M. y E García-Merás.: Las estrategias de aprendizaje y sus particularidades en lenguas extranjeras.

conocimiento.<sup>26</sup>

- Procesos de toma de decisiones (conscientes e intencionales) en las cuales el estudiante elige y recupera, de manera coordinada, los conocimientos que necesita para cumplimentar una determinada demanda u objetivo, en dependencia de las características de la situación educativa en que se produce la acción.<sup>27</sup>
- Operaciones mentales, mecanismos, técnicas "acciones concretas que se llevan a cabo de forma consciente o inconsciente, para tornar el aprendizaje más fácil, rápido, eficaz y transferible a nuevas situaciones (Oxford, 1990,: 8, citada por Fernández, s/f: 5).

Algunos elementos básicos del concepto de estrategias de aprendizaje derivados de las definiciones anteriores son: que implican una secuencia de actividades, operaciones o planes dirigidos a la consecución de metas de aprendizaje; sin embargo, no todos coinciden en apuntar que tienen un carácter consciente e intencional en el que se implican procesos de toma de decisiones por el estudiante ajustadas al objetivo que pretende alcanzar.

Hay numerosos investigadores que aportan informaciones diferentes; sin embargo, todos admiten que las estrategias pueden favorecer el aprendizaje de L2. Las diversas concepciones existentes sobre las estrategias permiten agruparlas en torno a las siguientes ideas<sup>28</sup>:

- a. Estrategias como procesos internos que facilitan la IL (Selinker, 1972, 1992).

---

<sup>26</sup> Beltrán, García-Alcaniz, Moraleta, Calleja y Santuiste (1987). citados por Rodríguez, M. y E García-Merás.: Las estrategias de aprendizaje y sus particularidades en lenguas extranjeras.

<sup>27</sup> Monereo (1994), citado por Rodríguez, M. y E García-Merás.: Las estrategias de aprendizaje y sus particularidades en lenguas extranjeras.

<sup>28</sup> En el trabajo de Raúl Fernández Jódar, "Análisis de errores léxicos, morfosintácticos y gráficos en la lengua escrita de los aprendices polacos de español" se presentan diferentes ideas acerca de las concepciones sobre las estrategias.

- b. Estrategias como representaciones psicológicas ya sean metacognitivas, cognitivas o socio-afectivas (Ellis, 1985).
- c. Estrategias entendidas como descripción del acercamiento del aprendiz a una L2, pero a largo plazo, frente a las tácticas que son más inmediatas (Oxford y Cohen, 1992; Stern, 1983).

### **2.3.2. Tipología de las estrategias.**

En este trabajo se sigue el criterio de Ellis (1985:165) quien distingue entre las estrategias sociales, las cognitivas (a su vez se subclasifican en estrategias de aprendizaje y estrategias comunicativas) y las metacognitivas de aprendizaje.

**2.3.2.1. Estrategias sociales:** Se refieren a la interacción de carácter sociocultural, afectivo y de contenido discursivo. Reflejan el grado de aprecio de los estudiantes por el objeto de estudio. Estas se muestran claramente en la comprensión lectora o en las prácticas orales basadas en un tema de interés para los alumnos. Con ellas, el aprendiz recurre al conocimiento adquirido sin necesidad de esfuerzo tal y como un nativo usa su lengua.

**2.3.2.2. Estrategias cognitivas:** Se relacionan directamente con la capacidad mental individual, organizan y procesan la información en la memoria a corto y largo plazo.

Las estrategias se refieren a las operaciones que el aprendiz lleva a cabo cuando el conocimiento lingüístico no es suficiente para cumplir el objetivo comunicativo. En nuestro caso, las estrategias que mayor interés tienen son las de carácter cognitivo y concretamente las de aprendizaje y de comunicación puesto que son las que más pueden influir en el desarrollo de la IL en el contexto educativo de los sujetos objeto del estudio. Las estrategias cognitivas incluyen las de **aprendizaje** y las de **comunicación o uso**.

### **2.3.2.3. Estrategias de aprendizaje:**

Obviamente las estrategias de aprendizaje funcionan como estrategias de memorización y estrategias de facilitación de la adquisición de la segunda lengua.

En los primeros estadios del aprendizaje, el aprendiz memoriza unas frases hechas o de esquemas semiabiertos que son fáciles para la comprensión y se utilizan frecuentemente en las conversaciones cotidianas, tales como *¡Buenos días! ¡Hola! ¿Qué tal? ¿Cómo está?...* y los esquemas semiabiertos como *Quieres... Vamos a... ¿Cómo te llamas? ¿Dónde vives? ¿Cuántos años tienes?...* tienen una alta frecuencia de aparición al principio del estudio. Este período, es inmediato al inicio del estudio de la Le o L2 por parte del aprendiz, cuando este está obligado a interactuar, ya sea en las clases o en una sociedad nativa hablante de la lengua estudiada; al carecer de sólidos conocimientos y habilidades comunicativas, para ellos es mucho más fácil memorizar y repetir las frases hechas y los esquemas semiabiertos.

Para lograr el objetivo de adquirir la segunda lengua, los estudiantes tienen que pasar un largo tiempo: aprehenden conocimientos, los practican, los generalizan y hacen hipótesis, cometen errores, los corrigen y verifican las hipótesis erróneas, y así, paulatinamente al recurrir a estos procedimientos de aprendizaje, finalmente alcanzan su meta. A lo largo de todo este proceso, las estrategias son indispensables.

Atendiendo a los diferentes estadios del aprendizaje, según Sonsoles Fernández (1995: 209) las estrategias empleadas se pueden resumir en:

#### **➤ Estadios iniciales**

Estrategias interlinguales: recurso directo de la LM u otra LE.

- Neutralización de oposiciones (pretérito-antepresente, masculino-femenino).
- Imitación de frases hechas.



- Reducción de las marcas con menos carga semántica.
- Uso de las formas menos marcadas o más usuales.
- Síntesis de lo que se pretende comunicar.
- Repeticiones que pretenden ser aclaratorias.
- Evasión e incluso abandono.

#### ➤ **Estadios intermedios:**

1. Predominan las estrategias intralinguales:

- Generalizaciones de paradigmas
- Inferencias
- Analogía con formas próximas
- Cruces de estructuras próximas
- Hipercorrecciones
- Paráfrasis

2. Persisten estrategias de la etapa anterior.

3. Aumenta el riesgo y la producción

4. Parece que aumentan los errores (en relación a la producción disminuyen);

5. Aparecen o aumentan errores relacionados con estructuras más complejas y diversidad de registros.

#### ➤ **Estadios avanzados:**

1. Se consolidan la hipótesis válidas y las estrategias se acercan a las que utiliza el hablante nativo.

2. Autocorrección ante los errores fosilizables.

#### **2.3.2.4. Estrategias de comunicación o uso:**

Cuando estudia una segunda lengua, el aprendiz tiene deseos de comunicarse y no cometer errores, los cuales afectan la comunicación. Para evitar estas carencias lingüísticas, siempre emplea estrategias de comunicación que se agrupan en los siguientes tipos básicos:

- **Simplificación:** Los aprendices de una L2 producen oraciones reducidas y mantienen el mensaje original.
- **Evitación:** Frente a estructuras desconocidas, los estudiantes las reemplazan por otras ya conocidas con el propósito de no afectar o interrumpir la comunicación.
- **Transferencia e interferencia<sup>29</sup>:** Cuando la competencia comunicativa de un aprendiz no le permite desenvolverse plenamente en la L2, recurrir a la L1 también es una estrategia. En ocasiones esta transferencia puede ser positiva, si la regla es idéntica en ambas lenguas, en otras puede ser negativa, si difieren.

#### **2.3.2.5. Estrategias metacognitivas de aprendizaje.**

Uno de los aspectos más importantes en el aprendizaje es aprender a aprender definido por Jiménez Raya (1998:14), quien afirma que “El aprendizaje metacognitivo entendido como control se centra especialmente en el estudio de los procesos y mecanismos de autorregulación que utiliza un sujeto en el aprendizaje, es decir, la capacidad de establecer metas y medios apropiados, de determinar si se está logrando un progreso satisfactorio hacia los objetivos, y de modificar debidamente la propia acción cuando el progreso no es adecuado o satisfactorio. (...) los programas de entrenamiento en estrategias metacognitivas tienen como objetivo hacer al alumno consciente de su proceso de aprendizaje, de los factores que en él influyen, de los problemas que pueden surgir, y de las estrategias que se pueden utilizar para resolver esos problemas, mediante una selección y uso adecuado de las mismas.”

Las estrategias ayudan a los estudiantes a reflexionar sobre el aprendizaje de

---

<sup>29</sup> Los términos transferencia e interferencia son utilizados por algunos autores como sinónimos. En cambio, el primer término es más amplio que el segundo: mientras que la transferencia puede ser positiva o negativa, la interferencia es siempre negativa. Así que cuando utilizamos el término interferencia nos referimos a la transferencia negativa.

una L2, ya que mediante ellas se realizan una autoevaluación. En el proceso del aprendizaje, los aprendices son los protagonistas, deben tener una actitud activa sobre su estudio. Cada uno posee sus métodos de estudio independiente, y es responsable de sí mismo, debe tener consciencia al seleccionar cuáles estrategias son más adecuadas para él mismo.

## **2.4. Análisis contrastivo del chino y el español. Aspectos fundamentales.**

### **2.4.1. El análisis contrastivo (AC)**

Durante el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera los errores del aprendiz son inevitables. No obstante en las primeras teorías sobre la adquisición de L2 los errores se concebían como obstáculos que impedían avanzar en el estudio de la lengua extranjera. Para resolverlos era necesario encontrar sus causas. Por las preocupaciones didácticas sobre los errores surgió el concepto del análisis contrastivo. A partir de este análisis resultaba que los errores cometidos en el proceso de aprendizaje eran producto de la transferencia de los "hábitos" de la primera lengua a la segunda.

En la obra, titulada *Teaching and Learning English as a Foreign Language*<sup>30</sup>, de C. Fries (1945) se formuló la idea de que la adquisición de una lengua segunda está muy influida por la primera lengua del aprendiz y que el papel de esa primera lengua en la adquisición es, en general, negativo. Basándose en esas primeras ideas de Fries, R. Lado, en su obra *Linguistic Across Cultures* (1957), concreta realmente toda la construcción teórica que domina el AC.

De acuerdo con las teorías y formulaciones prácticas de muchos autores del AC, se consideraba que la L1 es la única causa de los errores y de las dificultades en el aprendizaje de una L2, y que el aprendizaje resulta más fácil cuanto más similar es la estructura lingüística que incluye los aspectos fonético, morfológico, léxico y sintáctico entre L1 y L2. De este modo, las

---

<sup>30</sup> En la memoria de Máster de español como lengua extranjera de Kasma Mohd Hayas "Errores léxicos en las composiciones de los estudiantes malayos en el aprendizaje del español como lengua extranjera" se presenta la investigación del vocablo en ELE de los malayos, dentro de ésta se muestra el análisis de errores, y la autora hace una cita del surgimiento de este análisis.

similitudes facilitarían el proceso del aprendizaje, mientras que las diferencias constituyen las áreas más complicadas en el momento de aprender la L2. Por lo tanto, los principios fundamentales del AC se han basado en la similitud y en la diferencia de las estructuras lingüísticas entre la lengua materna y la lengua meta.

Esta concepción, denominada versión fuente del AC, ha sido rebasada hoy día, sin dejar de considerar que las diferencias y semejanzas entre la L1 y la L2, influyen en el aprendizaje de la LM, aunque no son la única causa de error.

Una de las principales críticas al AC viene dada por la imposibilidad que tiene este de dar respuesta a la pregunta de si todos los errores de los aprendices se producen por interferencia de la lengua materna.

En los epígrafes anteriores se ha podido comprobar que son muchos los factores que intervienen en el proceso de adquisición de una L2, desde las interferencias de la L1 en la L2, pasando por las estrategias de aprendizaje y a las peculiaridades del propio estudiante.

Sin embargo, no debe irse al otro extremo, pues en alguna medida conocer las diferencias entre la lengua de partida y la de llegada puede facilitar el proceso de enseñanza/aprendizaje de las lenguas extranjeras o segundas lenguas. Es por eso que en este trabajo se presenta una comparación de los principales aspectos semejantes y diferentes entre el chino mandarín y el español, que pueden en alguna medida influir en el aprendizaje del español por parte de los sinohablantes.

El análisis permitirá reflexionar sobre los errores que aparecen en el proceso de adquisición del español y ofrecer una base para el análisis de errores de los sinohablantes.

#### **2.4.2. Análisis contrastivo del nivel fonológico.**

En español existen 24 fonemas, cinco vocálicos y diecinueve consonánticos. Las vocales pueden constituir por sí mismas sílabas, mientras que las consonantes necesitan apoyarse en una vocal para hacerlo.

En el chino mandarín hay 29 fonemas, 7 vocálicos y 22 consonánticos. Igual que el español, las vocales pueden formar sílabas independientes, y las consonantes no.

#### **2.4.2.1. El sistema vocálico.**

En español existe 5 fonemas vocálicos: /a/, /e/, /o/, /i/, /u/. (Anexo I)

En cambio en chino hay 7 fonemas vocálicos: /a/, /e/, /o/, /i/, /u/, /y/, /ə/. El ü /y/ es comparable a la *u* francesa de *une* o a la *y* danesa de *dyne* y /ə/ comparable a la *e* en la palabra catalana *pare* o en la inglesa *father*. (Anexo II)

En el chino hay diptongos nasales que se forman por vocales más consonantes nasales n /n/ o ng /ŋ/ como /an/, /ən/, /in/, /yn/, /aŋ/, /yŋ/, /iŋ/, /uŋ/, /ien/, /uan/, /uən/, /yen/, /iaŋ/, /uaŋ/, /yŋ/, /uŋ/.

#### **2.4.2.2. El sistema consonántico.**

1. Atendiendo a la acción de las cuerdas vocales, los alófonos se clasifican en sonoros y sordos.

Los sonoros del español son /b/, /d/, /g/, /v/, /ð/, /β/, /m/, /n/, /ɲ/, /l/, /ʎ/, /ʝ/, /r/, /ʀ/, /ʎ/, /y/. (Ver Anexo III)

Los sonoros del chino son /m/, /n/, /l/, /z/, /ŋ/. (Ver Anexo IV)

Evidentemente, hay más fonemas sonoros en el español que en el chino. Los pares consonánticos b/p, d/t y g/k, sonoros/sordos en español, en chino son todos sonidos sordos.

2. Por el modo de articulación, los sonidos del español pueden ser oclusivos, fricativos, africados, líquidos, laterales y vibrantes. En el chino no existen sonidos vibrantes. Los vibrantes del español son /r/, /ʀ/, y por el lugar de

articulación se clasifican como linguoalveolares; el fonema r (/ʐ/) chino, es un sonido retroflejo apicopalatal. (Ver Anexo III, IV)

En el chino mandarín también hay fonemas oclusivos y africados. Se subclasifican atendiendo a la intensidad del paso de aire. Según este criterio, se puede distinguir entre los fonemas aspirados y los no aspirados; es decir, existe oposición fonológica a partir de los rasgos distintivos aspirado/no aspirado. Esta oposición fonológica no existe en el español. En resumen, mientras que los pares oclusivos b/p, d/t y g/k se distinguen en español por la sonoridad sordez, en chino se distinguen por la aspiración/no aspiración. (Ver Anexo IV)

En español, los fonemas líquidos // y /r/, pueden conformar grupos consonánticos con otras consonantes. Ejemplo: blanco, brazo, tramo, apropiado. En el sistema consonántico chino no se pueden encontrar grupos consonánticos. (Ver Anexo III, IV)

3. Por el lugar o zona de articulación, en el chino hay un grupo de sonidos sibilantes dentales (/tʂ/, /tʂʰ/, /ʂ/) que no se encuentran en el español. (Ver Anexo III, IV)

Es necesario aclarar que las grafías zh, ch, sh del chino corresponden a un solo sonido, no son grupos consonánticos, sino fonemas individuales como /tʂ/, /tʂʰ/, /ʂ/. De ahí, deduce que el ch /tʂʰ/ chino se pronuncia totalmente diferente al ch ʧ/español. En el chino no hay el sonido ʃ. (Ver Anexo IV)

Fonemas españoles que no existen en chino...	b	d	g	θ	r
...y que fácilmente confunden con...	p	t	k	s	l, ʀ

dando lugar a, p.ej,	*Pilpao	*vertat	*canar	*sapato	*Loma
en lugar de	Bilbao	verdad	Ganar	zapato	Roma

*Figura 5. Confusiones en la escritura y en la pronunciación.<sup>31</sup>*

### **2.4.2.3. Sílabas. Acento. Tono.**

En la representación mental que del lenguaje tiene un nativo chino, la unidad básica es la sílaba, estrechamente ligada al morfema y al carácter escrito.

En la lengua china, la sílaba consta generalmente de tres elementos: sonido inicial, sonido final y el tono. Los sonidos iniciales siempre son consonantes, los sonidos finales pueden ser vocales solas y también combinaciones vocal-consonante.

En el chino mandarín hay aproximadamente 400 sílabas. Pero la cantidad de los caracteres supera muchísimo este número. Para diferenciarlos, el tono es un elemento imprescindible, pues sus variaciones generan diversos caracteres con diferentes significados. En ocasiones, mediante el tono se pueden distinguir diferentes clases de palabras. Por ejemplo, 背 bèi (cuarto tono) (sustantivo)- significa “*espalda*”, bēi (primer tono) (verbo) tiene el significado de “*cargar*”. Los cambios tonales adquieren una característica relevante en el chino, ya que esta lengua es tonal.

Hay 4 tonos en el chino: el primer, tono sostenido(—), el segundo, tono ascendente ( / ), el tercer, tono descendente-ascendente (∨), el cuarto, tono descendente ( \ ). (Ver Anexo V)

Algunas excepciones relevantes: cambio de tono

<sup>31</sup> Este cuadro resumen sobre las consonantes en chino y en español fue tomado del artículo de Cortés Moreno(2009).

- El tono ligero (Ø): En ocasiones algunas sílabas se pronuncian relativamente más ligeras desde la perspectiva acústica que otras en las palabras o las oraciones. A este fenómeno se le llama tono ligero.

En el chino mandarín el tono ligero realiza funciones especiales:

1. Para distinguir los diferentes significados de las mismas palabras.

是非 (shì fēi) (lo correcto y lo erróneo) / 是非 (shì fei) (problema)

2. Para distinguir distintas clases de palabras.

花费 (huā fèi) (gastar, verbo) / 花费 (hua fei) (gasto, sustantivo)

3. Para distinguir tanto los diferentes significados como las distintas clases de palabras.

对头(duì tóu) (correcto, adjetivo) / 对头 (duì tou) (rival, sustantivo)

4. Para distinguir perífrasis y palabras.

煎饼 (jiān bǐng) (freír la tortilla, verbo+complemento directo)

煎饼 (jian bing) (un tipo de comida, sustantivo)

- **Er:** en la lengua oral del chino mandarín, algunas palabras llevan una terminación “er”. Cuando se pronuncian las palabras a las que se les añade la partícula “er”, se termina la articulación con un sonido retroflejo apicopalatal.

Las funciones que realiza este sonido “er” son

1. Distinguir distintas clases de palabras:

画 (huà) (pintar, verbo) / 画儿 (huà<sup>r</sup>) (dibujo, sustantivo)

2. Distinguir diferentes significados de palabras

面 (miàn) (tallarín) / 面儿(miàn<sup>r</sup>) (polvo)

3. Expresar el cariño u otros sentimientos

小孩儿 (xiǎo hái<sup>r</sup>) (niñito)

En el español el acento también puede diferenciar las palabras homógrafas como los pronombres interrogativos (*qué, quién, cuál, cuánto*) de los relativos (*que, quien, cual, cuanto*), los pronombres personales (*mí, tú*) de los posesivos (*mi, tu*), el adverbio de afirmación *sí* de la conjunción *si*, el



pronombre personal *te* del sustantivo *té*; en algunos casos las formas verbales también difieren mediante el acento, *regalo* (primera persona del singular en el presente del modo indicativo) y *regaló* (tercer persona del singular en el pretérito del modo indicativo), etc.

### **2.4.3. Análisis contrastivo del nivel morfosintáctico.**

En el español cada clase de palabra desempeña su propio papel y funciona como núcleo de los correspondientes sintagmas. Por ejemplo, el núcleo del sintagma nominal es un sustantivo o estructura sustantivada. Pero en el chino las diferentes clases de palabras, sustantivo, adjetivo, verbo, etc., son mucho más versátiles que en español. Cada tipo de palabra puede constituir diferentes miembros oracionales. Por ejemplo, el sustantivo no sólo puede ser sujeto y complemento directo e indirecto, predicado y complemento circunstancial, sino que también puede funcionar como **determinante**. (Anexo VI)

No existe flexión en ningún tipo de palabras del chino. En cambio, en el español se pueden identificar las distintas clases de palabras a través de sus terminaciones.

#### **2.4.3.1. El sustantivo**

El sustantivo chino carece de cualquier marca gramatical, ni de género, ni de número, excepto algunas ocasiones especiales, en que el morfema o sufijo 们 /mən/, añadido tras un sustantivo, que se refiere a personas incluyendo los pronombres personales, lo convierte en plural.

Por ejemplo:

Después de los pronombres personales:

我 yo+们=我们(nosotros)

你 tú+们=你们(vosotros)

他 él+们=他们(ellos)

Otros sustantivos que se refieren a personas:

老师 profesor+们=老师们(profesores)

学生 estudiante+们=学生们(estudiantes)

作家 escritor+们=作家们(escritores)

演员 actor+们=演员们(actores)

No existe el concepto del género gramatical en chino. Prueba de ello es que todos los sustantivos que denotan objetos, ideas, sentimientos, etc. carecen de cualquier tipo de marca gramatical de género.

En la escritura china existe un carácter, que también es un término radical 女, que significa femenino. Se pueden formar nuevos caracteres incorporando este término radical en otros preexistentes. Por dicho término radical se puede distinguir el género femenino de algunos sustantivos.

Por ejemplo:

女+老=姥 lǎo / abuela materna

女+马=妈 mā / madre

女+夷=姨 yí / tía materna

女+且=姐 jiě / hermana mayor

女+未=妹 mèi / hermana menor

女+册=珊 shān / un nombre de mujer

Pero no siempre las palabras que contienen este término radical indican el género femenino.

Por ejemplo:

女+生=姓 xìng / apellido

La palabra 姓 xìng / *apellido* no posee el sentido de la distinción del género.

Los pronombres personales de la tercera persona en singular también se distinguen por tener su propio término radical.

女+也=她 tā / ella

亻+也=他 tā / él

No obstante, esta distinción sólo se manifiesta en la escritura. En la lengua oral no se pueden identificar entre sí porque tienen la misma pronunciación *tā*.

A pesar de haber palabras con indicación del género, la mayoría de las palabras chinas no llevan marca de género. Por lo tanto, este hecho y el escaso empleo del plural en chino ayudan a entender las frecuentes dificultades que experimentan los alumnos sinohablantes en este sentido, p. ej., *Las alumnas son un poco perezoso*.

#### **2.4.3.2. El pronombre**

Tanto en chino como en español se admiten tres personas gramaticales: la primera, la segunda y la tercera.

En el español los pronombres personales difieren entre ellos según la función que realizan, por ejemplo, yo (sujeto, singular), me (complemento directo o indirecto), mí/conmigo (complemento con preposición), nosotros/as (sujeto, plural), etc. Por su parte, en el chino sólo hay dos formas de la primera persona, /wǒ/ 我 equivale al pronombre personal de sujeto *yo*, a los complementos *me*, *mí* e incluso al adjetivo posesivo *mí*, añadiéndole el morfema de plural /mən/, se obtiene /wǒmən/ 我们, que es equivalente a nosotros, nosotras, nos, nuestro, nuestra, nuestros y nuestras. Y sucede igual en los casos de las otras dos personas.

En chino sólo hay dos demostrativos, que funcionan como pronombres y también como adjetivos: 这/tǐ ət/ (*este, esta, esto, estos, estas*) y 那/nà/ (*ese, esa, eso, esos, esas, aquel, aquella, aquello, aquellos, aquellas*). Paralelamente a los dos demostrativos, existen dos adverbios de lugar, 这里/tǐ ət lǐ/ (*aquí*) y 那里/nà lǐ/ (*ahí, allí*).

Además, mientras que en español los pronombres interrogativos tienden a colocarse al principio de las preguntas, en chino aparecen con frecuencia al final, lo que da pie a producciones como, p. ej., ¿Ése es quién?, ¿Tú vives

dónde?, ¿Quieres tomar qué bebida?

### **2.4.3.3. El adjetivo**

En chino el adjetivo se antepone siempre a su sustantivo. Como el sustantivo no admite las categorías gramaticales de género ni de número, tampoco se encuentra la concordancia entre el sustantivo y el adjetivo. Las palabras del chino no tienen cambio de desinencia y las diferentes clases de palabras pueden funcionar como diferentes categorías gramaticales. En unos casos un sustantivo también puede anteponerse a otro sustantivo, funcionando como un adjetivo.

### **2.4.3.4. El artículo**

El chino carece de artículos, tanto definidos como indefinidos. En chino se emplean los demostrativos en lugar del artículo para referir al sustantivo. De manera que la omisión del artículo siempre está presente en el aprendizaje del español. Sin embargo el tipo más frecuente de error consiste en la omisión del artículo determinado.

Ello se debe a que en chino existe una palabra que sirve para indicar la cantidad de los objetos y tiene una traducción equivalente que es ***un/uno***. Esta palabra pertenece a una clase de palabra específica en el chino: los clasificadores.<sup>32</sup>

Los clasificadores del chino sirven para modificar el sustantivo o el verbo. Dentro de los clasificadores hay uno que es más común y se puede aplicar en muchas ocasiones. Generalmente cada objeto posee un clasificador propio, por ejemplo: 一(条) 鱼/ un pez, 一(只) 鸡/ una gallina, 一(把) 梳子/ un cepillo. Los clasificadores del chino son muy variables. Además, es necesario mencionar que para realizar la modificación del verbo y del sustantivo, los clasificadores tienen que llevar adjetivos numerales para indicar la cantidad,

---

<sup>32</sup> En el libro de "Del carácter al contexto: teoría y práctica de la traducción del chino moderno" se puede consultar los clasificadores. Laureciano Ramírez Bellerín, Facultad de Traducción e Interpretación, UAB. pp144.

como el *uno*. En chino uno sólo sirve para señalar un número, mientras que en español esta palabra tiene otra función: sirve como un artículo indeterminado. Por tales razones los errores de la omisión del artículo indeterminado son muchos menos que los de la omisión del artículo determinado.

#### **2.4.3.5. El verbo**

El verbo español se compone de un morfema lexical y de los morfemas constitutivos de conjugación: vocal temática<sup>33</sup>, tiempo, aspecto, modo, persona y número, conocidos como desinencias verbales, a los que se añade la voz, categoría gramatical que no se expresa por medios morfológicos, sino sintácticos y léxico - semánticos. También admite morfemas facultativos. Por el contrario, el verbo chino consta únicamente de un lexema. Para transmitir la información gramatical, hay que recurrir a pronombres, adverbios, partículas aspectuales o modales, etc. Una de esas partículas es 了 /lǎo/, que a menudo indica el aspecto perfecto de una acción; otra es 过 /kwò/, que indica el aspecto experiencial, es decir, que ya se ha pasado por una determinada experiencia.

El verbo copulativo *ser* equivale al verbo chino 是 /sì/ en oraciones de predicado nominal, p. ej., 我是老师 /wǒ sì lǎoī/ (Soy profesor). En cambio, cuando la oración es de predicado adjetival, en chino no se emplea ningún verbo, p. ej., 她很美 /tā hě'n měi/, traducido literalmente al español es "ella muy guapa", equivalente al español de *estar + predicado adjetival*.

#### **2.4.3.6. La preposición.**

Dominar las preposiciones españolas no resulta fácil a los alumnos sinohablantes. En ocasiones emplean una por otra, p. ej., *\*Voy a casar a Luis, porque estoy enamorada con él*. Otras veces insertan una preposición

---

<sup>33</sup> Para algunos autores la vocal temática no se considera un morfema constitutivo verbal del español, como MARTÍNEZ CELDRÁN (1975,169, citado por Bastidas, 1993: 2), quien afirma que la vocal temática no es un morfema ya que no es una unidad gramatical, y que de acuerdo con su función gramatical es un elemento del plano morfofonémico. Aquí se le considera morfema constitutivo.

innecesaria, p.ej., *\*He decidido a comprar un ordenador*. Y a veces omiten una preposición necesaria. *\*Vamos pasear*. Las explicaciones sobre estos errores cabe buscarlas no sólo en las diferencias entre el chino/L1 y el E/LE, sino también en la transferencia negativa del inglés/LE, que es la primera lengua extranjera estudiada en China, lo que significa que todo sinohablante estudiante de español ha estudiado con antelación la lengua inglesa.

#### **2.4.3.7. El orden de los elementos de la oración.**

En chino no hay declinaciones y se usan poco las preposiciones. Por lo tanto, las estructuras sintácticas deben mantener un orden bastante estricto. Por ello, en un sintagma nominal chino todos los modificadores deben colocarse delante del núcleo, mientras que en español pueden colocarse tanto antes como después del núcleo. La mayoría de los adverbios chinos deben colocarse detrás del sujeto o del tema y delante del verbo, si bien algunos también pueden colocarse al principio de la oración. Ya se ha referido anteriormente que en chino el adjetivo se antepone siempre al sustantivo y en español el adjetivo calificativo tiende a colocarse después del sustantivo, aunque en determinados casos también se antepone, pudiendo conllevar el cambio de lugar un cambio semántico, p. ej., cierta pregunta, pregunta cierta.

#### **2.4.3.8. La concordancia**

En el español la concordancia entre diferentes palabras es una marca gramatical muy importante, tanto el artículo, el adjetivo como el verbo, todas estas palabras concuerdan con el sustantivo. Pero en el chino no existe ningún tipo de concordancia gramatical. La misma forma verbal en chino sirve para todas las personas gramaticales. Tampoco existe la concordancia temporal entre la forma verbal de la oración principal y la subordinada o entre las oraciones coordinadas y yuxtapuestas, lo que comúnmente llamamos correspondencia entre los tiempos. Ello produce errores del tipo *No creo que viene hoy, Vino y me pregunta la hora*. La oposición entre el pretérito, el

copretérito y el antepresente, es la más complicada y difícil para los sinohablantes.

#### **2.4.3.8. Oraciones con CD y CI**

En español en una misma oración pueden aparecer reiteradas el complemento directo o el indirecto.

Ejemplo: Le compré flores a mi mamá. Enfáticamente se repite el CI.

CI                      CD              CI

En chino esto no es posible.

#### **2.4.3.9. Oraciones interrogativas.**

Una marca obvia en la escritura de las oraciones interrogativas del español son los signos de interrogación (¿?). En chino las preguntas llevan una partícula interrogativa al final de las frases, por ejemplo: 吗 /ma/. Aunque ésta es la que se utiliza con mayor frecuencia, también existen otras, como 啊 /a/, 呢 /n/.

{ Oración afirmativa: 他今天去学校. / Hoy él va a la escuela.  
{ Oración interrogativa: 他今天去学校吗? / ¿Hoy va él a la escuela?

{ Oración afirmativa: 她真的哭了. / Ella lloró de verdad.  
{ Oración interrogativa: 她真的哭了啊? / ¿De verdad lloró ella?

La partícula 呢 /n/ generalmente se emplea en las oraciones interrogativas de alternancia.

Oración interrogativa: 你去书店呢? 还是回家呢? / ¿Vas a la librería o a la casa?

#### **2.4.3.10. La voz pasiva.**

Hay diversas maneras de formar la voz pasiva en el español, utilizando los

verbos *ser* o *estar* + *participio del verbo* o añadiendo la partícula *se* que permite colocar un sujeto paciente en la oración pasiva refleja o impersonaliza la frase.

En el chino existe una palabra 被 /pèi/, con la que cualquier oración activa transitiva se convierte en voz pasiva. Por ejemplo, 他抢了钱 /t'ā tciǎŋ lə tcián/-Él robó el dinero, 他 **被**抢了钱 /t'ā **pèi** tciǎŋ lə tcián/-Su dinero fue robado.

#### 2.4.3.11. Oraciones compuestas:

Las oraciones compuestas del chino se pueden clasificar en dos tipos:<sup>34</sup>

1. Oraciones compuestas por coordinación (联合复句). Entre las oraciones simples de una compuesta coordinada se ponen conjunciones de coordinación.

Existen cuatro tipos de conjunciones coordinadas:

- Copulativas: 也, 又, 还 que significan literalmente *también* y equivale a la conjunción española *y*.
- Consecutivas: 先 ... 然后 ... / primero...luego, 刚开始 ... 后来 ... / al principio...después...
- Aditivas: 不但...而且..., 不仅...还..., 不只...也... / no solo...sino también.
- Disyuntivas: 是...还是..., 要么...要么... / o...o...

2. Oraciones compuestas subordinadas (偏正复句). Dentro de una oración compuesta subordinada, las oraciones simples se unen mediante conjunciones de subordinación. Hay cinco tipos de las oraciones compuestas coordinadas.

- adversativas: 虽然 ... 但是 ... / Sin embargo...(pero)..., 尽管 ... 可是 ... / Aunque...(no obstante)...

Por ejemplo:

虽然他不想哭, 但他还是哭了. / Aunque no quiso llorar, al final lloró.

<sup>34</sup> Esta clasificación sigue el criterio de Ramírez Bellerín (1999), que presenta los tipos fundamentales de las oraciones compuestas del chino.



- Hipotéticas: 如果...就... / si..., 只要...就... / con tal de que...

Por ejemplo:

如果你不知道怎么来我家，就给我打电话。 / Si no sabes cómo venir a mi casa, me llamas.

La oración compuesta por subordinación hipotética se parece a la oración subordinada condicional del español. Pero las condicionales del español son mucho más complicados, sobre todo, porque el empleo de los modos y tiempos verbales dependerá del tipo de condición; en función de ello, se empleará el modo indicativo o modo subjuntivo.

En el chino el uso de este tipo de oración compuesta subordinada es más sencillo porque no existen estructuras sintácticas para distinguir la realidad e irrealidad, algo que se puede expresar mediante un sentido semántico; es decir, no se expresan formalmente, los valores que indica el modo subjuntivo español.

- Condicionales: 只有...才... / sólo así..., 无论...都... / a pesar de que...en todo caso.

Por ejemplo:

只有我们相互信任才能取得成功。 / Nosotros debemos confiar en nosotros, solo así podemos lograr el éxito.

- Causales: 因为...所以... / por razón de que...(entonces)... / como...(entonces).../ debido a..., 由于/ debido a

Por ejemplo:

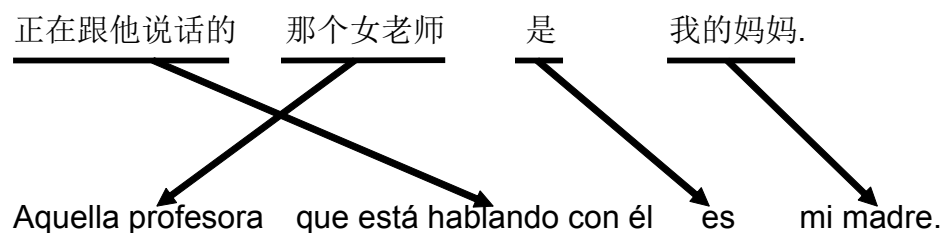
因为他没有带伞，所以就淋湿了。 / Como no llevó sombrilla, se quedó mojado.

- Finales: 以便 / con el propósito de, 为了 / para

Por ejemplo:

他妈妈卖了房子为了给他看病。 / Su madre vendió la casa para curar su enfermedad.

Es necesario aclarar que en chino no existen pronombres relativos (que, quien, cuales...), ni adverbios relativos (cuando, como...).



En esta oración compuesta del español la subordinada es *que está hablando con él*. *que* es un pronombre relativo sirve como sujeto de esta oración subordinada, también se emplea para referir el antecedente de la oración principal *aquella profesora*. La oración del chino 正在跟他说话的 equivale a la oración subordinada del español *que está hablando con él*. Pero no se trata como una oración subordinada, sino que es un complemento de sustantivo. 正在跟他说话 (está hablando con él) es una oración simple, pero después de añadir una partícula 的, que equivale al relativo *que* sin cumplir la función en el interior de la subordinada, se pierde la autonomía sintáctica, y funciona como un complemento que modifica el sustantivo 那个女老师 (aquella profesora).

#### 2.4.4. Análisis contrastivo en el nivel léxico-semántico.

La amplitud semántica en chino origina imprecisiones en español, por ejemplo, un único verbo chino, 有 /jǒu/, puede traducirse como **haber** y como **tener**. El verbo 说 /sǒ/ equivale tanto a **decir** como a **hablar**.

“Los adverbios *sí* y *no*, cuyos significados pueden parecernos transparentes, plantean serias dificultades en casos como el de este ejemplo: - ¡Ah! ¿Tú tampoco eres de Taipéi? –Sí, soy de Káohsiung. Lo que el alumno desea responder es /twèi/, algo así como *efectivamente* o *tienes razón en suponer que yo no soy de Taipéi*, de modo que su *sí* significa justamente lo contrario, *no*, que él no es de Taipéi.” (Cortés, 2009: 14)

Otro ejemplo del uso del *sí* con valor de negación es:

A: ¿Tú no tienes este libro?

B: Sí, no lo tengo.

En este caso, B quiere expresar que él no tiene este libro. El *sí* no indica una

respuesta afirmativa, justamente significa lo contrario, que es una negación, equivale a *en efecto* o *efectivamente*. Generalmente, esto sucede cuando en la pregunta está implícita una negación, por cuanto lo que hace el adverbio *sí* es reafirmar la negación, como se aprecia en ambos casos.

## **RESUMEN DEL ANÁLISIS CONTRASTIVO:**

Todas las diferencias enumeradas son de vital importancia para el aprendiz sinohablante de español, pues pueden provocarles interferencias que lleven a diferentes errores que caracterizarán su interlengua. De ahí la importancia de tenerlos en cuenta en el AE y en el estudio de la IL.

Para conocer bien las dificultades en la comunicación escrita y llegar a conclusiones sobre la interlengua y el análisis de los errores que cometen los estudiantes, no basta con estudiar las formas lingüísticas; es preciso, además, tener en cuenta el significado, la función y el valor pragmático de las formas en cuestión de las dos lenguas contrastadas, de manera que puedan entenderse mejor las transferencias e interferencias de una sobre la otra. También convendrá estudiar la transferencia de aspectos culturales, gestuales, etc.

### 3. Investigación:

#### **3.1.1.Descripción de la Muestra A**

En el año 2011 la investigadora llevó a cabo un trabajo sobre el análisis de errores y la caracterización de la interlengua de los estudiantes sinohablantes que estudiaban en el primer año de su licenciatura en lengua española en la Facultad de Español para no Hispanohablantes. A su vez, el presente trabajo enfoca el proceso evolutivo de la interlengua de los estudiantes chinos y los posibles errores en diferentes etapas de ésta.

#### **3.1.2. Selección y descripción de la muestra B**

Para realizar el objetivo de este trabajo de investigación se seleccionó como universo o población a los estudiantes ya graduados en la Universidad de la Habana en el año 2011, que en total son 120. Entre ellos 80 son mujeres, que representan el 66,6% de la población, y 40 son hombres (33,3% de la matrícula). De dicha población se escogió una muestra formada por 36 informantes, que constituyen el 30% de la matrícula.

Actualmente los informantes de la muestra están distribuyéndose por diferentes países del mundo. Hay 6 estudiantes que se encuentran como traductores de diversos sectores en distintos países hispanohablantes, por ejemplo: ingeniería hidráulica, telecomunicación, compra de materiales de construcción, entre otros; los que están en China son 23, algunos de ellos se dedican a la enseñanza del español como lengua extranjera en unas escuelas taller de China y otros trabajan sin tener ninguna relación con el español; el resto de la muestra, 7 estudiantes, están estudiando un máster oficial en las universidades de España.

Dentro de esta muestra la distribución por sexo de los 36 estudiantes es la siguiente:

- 24 mujeres que representan el 30% del total de mujeres.
- 12 hombres, el 30% de la población masculina.

### **3.2.1. Elaboración del instrumento.**

Teniendo en cuenta que se trabaja con la lengua escrita, se seleccionó como instrumento una prueba que consistió en la elaboración de un texto de tema controlado: *Diferencias entre las culturas occidental y china*. (Ver anexo VII)

Se decidió este tema debido a que todos los estudiantes de esta muestra han vivido en diferentes comunidades culturales. Su experiencia personal les permite tratar el tema con conocimiento de causa. Además este tema les estimula a reflexionar y expresar algunas opiniones por haberse convertido en uno de los más interesantes y discutidos en el ámbito mundial. Así que se pueden obtener datos que permitan ofrecer el número suficiente de errores para un análisis que sea significativo.

### **3.2.2. Aplicación del instrumento.**

Con el fin de lograr un resultado lo más objetivo posible del análisis de errores la investigadora no les comunicó a los informantes de la muestra el propósito real de la investigación. Es decir, ellos ignoraban la función auténtica de sus textos. La prueba se aplicó en el sitio privado de cada informante. La investigadora se comunicó con ellos a través de correos, les mandó la prueba y después los recogió mediante el mismo medio. Durante el proceso de investigación todos aceptaron llevar a cabo la prueba.

### **3.3. Análisis de los textos.**

Una vez recogido el material para su análisis, se procedió de la siguiente forma:

- Elaboración de una lista de posibles tipos de errores para su señalización en los textos redactados.

- Revisión y análisis de los textos. Determinación de los errores.
- Descripción de los errores de acuerdo con el criterio lingüístico.
- Clasificación de los errores detectados según la tipología seleccionada (errores según criterio etiológico).
- Análisis estadísticos de los errores.
- Determinación de las estrategias de aprendizaje presentes según los diferentes tipos de errores.

### **3.4. Resultados del análisis de los textos**

Se encontraron un total de 579 errores que se clasificaron en los siguientes apartados: gráficos, gramaticales, léxicos y discursivos, distribuidos de la siguiente forma: (Ver Anexo):

- Gráficos: 14 errores, lo que representa el 2.4% del total de errores.
- Gramaticales: 466 errores, el 80.5%.
- Léxicos: 50 errores, que constituye el 8.6%.
- Discursivos: 49 errores, el 8.5%.

### **3.5 Análisis de errores.**

#### **3.5.1. Errores gráficos**

##### **3.5.1.1. Uso de la letra inicial de palabras en mayúscula o en minúscula.**

Se encuentran 3 errores de este tipo que ocupan 17.6% de los errores gráficos. Unos de estos errores tiene que ver con los nombres propios y los topónimos, cuyas letras iniciales se deben escribir en mayúscula, pero unos informantes los colocaron erróneamente en minúscula; otros errores se han producido por el uso de la letra mayúscula en lugar de la minúscula en los gentilicios.

- Uso incorrecto de la minúscula de los nombres propios y topónimos

Por ejemplo: la cultura de *china*

El uso incorrecto de la minúscula de los nombres propios y topónimos es un error intralingual por aplicación incompleta de reglas. Porque en la escritura

china, a base de caracteres, no existen letras mayúsculas ni minúsculas. El informante conoce que los nombres propios y topónimos se escriben con letra inicial en mayúscula, pero aplica la regla en unos casos y en otros no.

- Uso incorrecto de la mayúscula de los gentilicios.

Por ejemplo: Los *Europeos*

El uso incorrecto de la mayúscula de los gentilicios puede ser un error por la interferencia del inglés. En inglés la letra inicial de los gentilicios se escribe con mayúscula. Además, los estudiantes estudiaron inglés en las escuelas de China antes de ingresar en la UH. Por lo tanto, este error se produce bajo la influencia del inglés.

**3.5.1.2. Cambio de letras por confusión de sonidos:** sustitución de unas letras por otras

- Confusión t / d: a\**cu*an*d*an
- Confusión b / p: sin em*p*argo
- Confusión c / g: se*g*undaria, a*cu*an\**d*an
- Confusion g / q: en se*q*uida
- Confusión s / c: deci*c*ión

En español la *d* es sonora y la *t* es sorda, pero en chino se distinguen la *t* y la *d* por la aspiración y no aspiración, las dos son sonidos sordos. Y ocurre lo mismo en los casos de la confusión entre b/p, c/g, incluso el de la confusión g/q, porque “*que*” fonológicamente se transcribe en /ke/. Por lo tanto estos cambios de letras son errores interlinguales por la interferencia de la lengua materna del informante.

La confusión c/s se produce porque los dos fonemas tienen la misma pronunciación en la variante del español de los países hispanohablantes de Latinoamérica. Este caso no tiene relación con la influencia del chino mandarín, sino que es un error intralingual. Por la misma pronunciación de estos dos fonemas, los estudiantes tienen la dificultad de distinguirlos en cuanto a la lengua escrita.

### 3.5.2. Errores gramaticales:

**3.5.2.1. Artículos:** Los errores en el uso de los artículos totalizan 132, que representan el 19,1% de los errores gramaticales. Dentro de estos errores del artículo, la omisión de éste se produce con mayor frecuencia.

**3.5.2.1.1. Omisión del artículo:** los artículos necesarios están ausentes, sobre todo, los determinados.

Por ejemplo:

*Desde el punto de vista de (la) personalidad, los chinos son reservados.*

*En (la) China antigua, los escritores...*

*Este color representa (la) moralidad...*

*La cultura china está basada en la meditación...obteniendo (una) buena canalización.*

Los errores de la omisión del artículo son provocados por la interferencia del chino, la lengua materna de los informantes, porque en chino no existe el artículo.

Se pueden dividir los errores de la omisión del artículo en tres apartados según la posición en que se debe colocar el artículo. Son los siguientes:

- Está detrás de las preposiciones: 35 errores, que representa 36.1% de todos de la omisión del artículo.
- Está pospuesto al verbo: 50 errores, el 51.5%.
- Está antepuesto al verbo: 12 errores, el 12.4%.

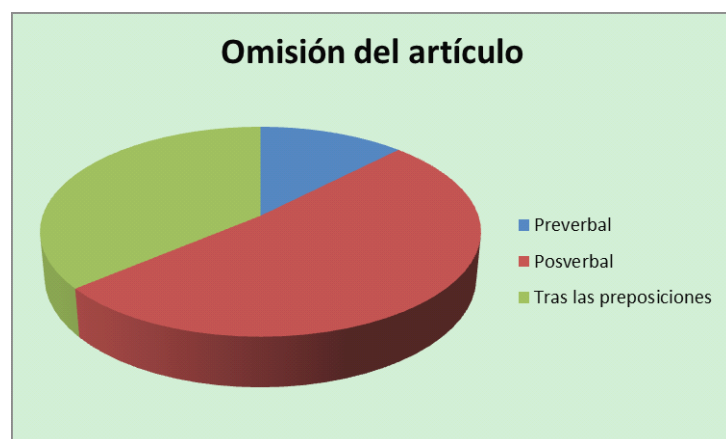


Gráfico: La estadística de los errores de la omisión del artículo



**3.5.2.1.2. Adición errónea del artículo:** La adición del artículo es el caso contrario de la omisión. Consiste en que los estudiantes incorporan el artículo cuando no es necesario.

Por ejemplo:

*...para que no tengan **el** miedo a hacer...*

Este es un error intralingual de hipergeneralización, por lo que el estudiante ya conoce que en español se debe utilizar el artículo, y generalizan su uso en todos los casos.

### **3.5.2.1.3. La confusión entre el artículo determinado y el indeterminado:**

Se confunde el uso de ambos tipos de artículos.

Por ejemplo:

*...los occidentales tienen **el** sentimiento romántico.*

*...es **una** diferencia más típica.*

Este tipo de errores son intralinguales. El informante no tiene en cuenta las restricciones de la regla del uso de los dos tipos de artículo, la emplea en unos casos en los cuales no es aplicable esta regla.

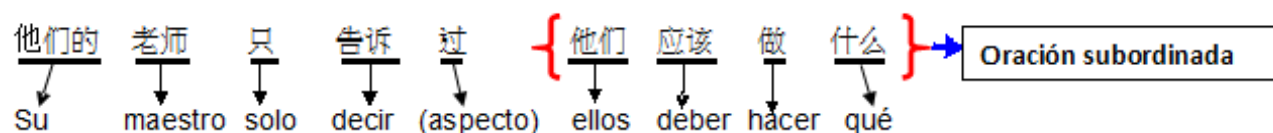
### **3.5.2.2. Pronombres:**

#### **3.5.2.2.1. Omisión de los pronombres personales**

- Omisión de los pronombres personales que desempeñan el papel del complemento directo o indirecto en las oraciones.

Por ejemplo:

*...su maestro solo **(les)** ha dicho qué deben hacer...*



En este caso el sujeto (ellos/他们) de la oración subordinada también es el complemento indirecto de la oración principal. En chino los pronombres personales sólo tienen una única forma tanto para ser el sujeto como para

desempeñar los complementos. Además el sujeto de las oraciones no se puede omitir en chino porque el verbo no se conjuga, para indicar la persona gramatical se tiene que utilizar un nombre. Para no repetir un mismo nombre 他们 se omite el complemento indirecto de la oración principal. Entonces este error se comete por la interferencia del chino mandarín, se trata de un error interlingual.

*...los chinos (se lo) comen todo...*

- Omisión del pronombre **se** reflejo.

Por ejemplo:

*1....la novia (se) pone vestido de color rojo.*

*2....es muy fácil hacer (se) amigos \*con ellos.*

*3.Sus preocupaciones no (se) paran hasta ...*

*4....pero (se) están uniendo poco a poco...*

*5....que línea de metro (se) puede coger...*

En español el pronombre se tiene varias funciones. En los ejemplos 1), 2), 3), los verbos **ponerse**, **hacerse**, **pararse** son pronominales, y se forma parte del verbo; **unirse** del ejemplo 4) es un verbo recíproco y **se** funciona como complemento directo; **se** del último ejemplo es la marca de la voz pasiva refleja. Los errores de la omisión del pronombre se son fundamentalmente estos tipos.

Explicación de los ejemplos 1), 2), 3):

En español los verbos *poner*, *hacer* y *parar* tienen otros usos además de ser verbo pronominal. Durante el aprendizaje del español los estudiantes aprenden primero el uso de verbo transitivo de *poner* y *hacer*, en el caso de *parar* su uso de ser un verbo intransitivo. Después conocen los verbos pronominales *ponerse*, *hacerse* y *pararse* por la complejidad de su uso sintáctico. Ellos cometen estos errores por la inseguridad de emplear los verbos pronominales y los sustituyen por otros que ya se han implantado en su sistema lingüístico del español. Entonces estos errores son intralinguales tanto de analogía, que se da por la influencia de un conocimiento previo

adquirido, como de asociación cruzada debido a las formas próximas entre los verbos.

Ejemplo 4/:

En chino no existen verbos recíprocos, pero se puede expresar un sentido recíproco semánticamente. Por ejemplo, un adverbio 互相 que equivale al adverbio español *mutuamente*.

他们	(互相)	握	手
↓	↓	↓	↓
Ellos	mutuamente	apretar	mano

Esta oración significa: Ellos se dan la mano.

En español el **se** no se puede omitir en las oraciones recíprocas. Por el contrario en chino no es obligatorio poner ese adverbio que aporta el sentido recíproco.

他们	握	手
↓	↓	↓
Ellos	apretar	mano

El significado de esta oración es igual que la anterior.

Por eso este ejemplo es un error interlingual por la interferencia de la lengua materna del informante.

El ejemplo 5/ es una oración de voz pasiva refleja que se expresa mediante el **se**. No obstante en este caso no se utiliza en voz pasiva, sino en la activa en chino. Por lo tanto este es un error interlingual de la traducción literal del chino al español.

**3.5.2.2.2. Omisión del pronombre relativo *que*:** Se omite el pronombre relativo *que* que sirve para hacer referencia a un antecedente de la oración principal y además tiene función de introducir la oración subordinada.

Por ejemplo:

*...hay muchos jóvenes (que) \*se visten \*los trajes blancos en sus bodas, hay otros (que) prefieren \*vestirse...*

En chino no existe una clase de palabras equivalentes al pronombre relativo *que*, que se emplea en las oraciones complejas. Estos errores de la omisión son producidos por la interferencia del chino mandarín. Así que son errores interlinguales.

### **3.5.2.3. Preposiciones:**

**3.5.2.3.1. Omisión de preposiciones:** Se omite la preposición en el caso en que debe estar presente.

- Omisión de la preposición **a** cuando introduce los complementos directo, indirecto y/o el de régimen del verbo. En comparación con la omisión de otras preposiciones, la omisión de la preposición **a** es más frecuente.

Por ejemplo:

*...se acostumbra (a) tomar \*un café.*

*Ellos piensan que deben educar (a) sus hijos en \*una forma estricta...*

En español para introducir el complemento directo, indirecto y de régimen del verbo en unos casos se tiene que utilizar la preposición **a**. No obstante, en chino no hace falta la preposición. Por tal razón este tipo de error es un error interlingual por la interferencia de la lengua materna del informante.

**3.5.2.3.2. Adición de preposición:** se añaden preposiciones cuando no son necesarias. En este caso la adición de la preposición **a** también se efectuó con mayor frecuencia.

Por ejemplo:

*...parecen invadir a sus secretos...*

*Así podemos seguir examinando a ambas culturas.*

*...entonces cuidan mucho en la comida.*

Los errores de adición de preposiciones son errores intralinguales por hipergeneralización e ignorancia de las restricciones de la regla. En el caso de la adición de **a**, el informante aplica la regla ya estudiada de la función de **a** no sólo en los casos en que introduce el complemento directo e indirecto, sino

también traslada dicha regla a otros casos que no necesita esta preposición. En otros casos de la adición de preposiciones el estudiante no se da cuenta de las restricciones de la regla sobre el uso de las preposiciones, y las utiliza en casos en los que no se cumple la regla.

### 3.5.2.3.3. Cambio de preposición: se confunden las preposiciones.

Por ejemplo:

*La preparación de las comidas también \*son en diferentes maneras.*

Este error se produce por la traducción literal del chino al español. La traducción correspondiente en chino es:

食物的准备   也   是   用   不同的   方法.  
↓   ↓   ↓   ↓   ↓  
La preparación   también   \*son   en   diferentes   maneras de las comidas

En la oración del chino la palabra 用 es una preposición que tienen la función de introducir un complemento circunstancial de modo. En español la preposición en puede indicar el modo. Este error se produce por la traducción literal del chino al español, el informante encuentra un elemento equivalente a la palabra 用. Por eso este caso es un error intralingual.

*Usamos menos palabras a expresar un sentimiento más profundo.*

En este caso el informante utiliza la preposición a en lugar de la preposición para. Por lo que en español ambas preposiciones tienen una misma función que sirven para expresar la finalidad. Dicha función plantea la dificultad de distinguir estas dos preposiciones en el caso de presentar la finalidad. Este error es intralingual.

Los cambios de preposición se producen debido al desconocimiento de los estudiantes sobre las diferentes significaciones de las preposiciones, por lo que son de carácter intralingual y específicamente por ignorancia de las restricciones de las reglas de uso de las preposiciones españolas, aspecto de alta complejidad para cualquier no hispanohablante.

### 3.5.2.4. Conjunción:

#### 3.5.2.4.2. Adición de la conjunción *que*

Por ejemplo:

*Es importante **que** hacer la comida occidental **que** utiliza el medio de freír.*

Se cometen los errores de la adición de la conjunción *que* por la hipergeneralización. Una vez el informante ya conoce la necesidad de emplear la conjunción *que* para introducir oraciones subordinadas, presenta un abuso de esta conjunción en casos innecesarios. Por lo tanto son errores intralinguales.

### 3.5.2.5. Verbo:

#### 3.5.2.5.1. Usos de los tiempos verbales:

De los informantes de la muestra hay uno que tiene ciertos problemas con los tiempos verbales. Primero utiliza el presente de indicativo, y luego para contar el pasado emplea el pretérito imperfecto. En las descripciones del pasado se cuela el presente. Los tiempos verbales están mezclados y muestran una línea temporal muy desorganizada.

China nunca *había* concepto de ley. O mejor dicho, no *había* una ley para todo el mundo. *Había* muchas leyes adaptadas a la gente de diferentes clases. Una palabra de emperador *era* una ley y *servía* para todo el mundo a excepción de él mismo. Aquí *se revela* de diferencia de democratismo y centralismo, en el occidente, en la mayor parte de la historia, *había* una ley que *ordena* a todo el mundo incluso el emperador, pero en china, ley *significaba* la idea de emperador. Eso *quiere decir*, en china emperador *representa* justicia, y el interés del pueblo, *impone* de cualquier error y crimen, en caso de un emperador responsable y justo, la sociedad *marcha* todo bien, de lo contrario, tampoco *pasa* nada excepto sufrimiento del pueblo. Los intelectuales de *\*confuciolismo* no *pueden hacer* nada pues su maestro solo ha dicho qué *deben hacer* para un emperador bueno y no le *ha enseñado* nada si encuentran un emperador malo.

La pintura china antigua *es* un tipo de *\*impresionlismo* monocromo, que *expresa* más bien un *\*entusiasmo* a la naturaleza y su sueño de ser libre y tranquilo. Pues

trabajar con un emperador malo les *hace* sentir decepcionado y incapaz de hacer nada.

El mejor refugio *es* la naturaleza, un paisaje donde él mismo forma parte. Pero los pintores europeos *expresan* la veracidad de la naturaleza, haciendo análisis de luz para poder dominar pintar todo auténtico, tanto objetos como personajes. En opinión de los pintores chinos, pintar todo muy idéntico *es* algo raro, pues arte *es* nada mas una forma de buscar un equilibrio entre el propio y el mundo objetivo. Pero sus colegas europeos *disfrutan* de su técnica con la que *pueden* re expresar lo que ven o lo que pasa.”

Los errores de los tiempos verbales *son* intralinguales de neutralización. *Es* que el informante todavía *tiene* inseguridad de utilizar los tiempos verbales en correspondientes situaciones.

**3.5.2.5.2. Usos de los modos verbales:** los errores de usos de modos verbales muestran la confusión entre el modo indicativo y el modo subjuntivo.

Por ejemplo:

*A pesar de que **existan** muchas similitudes en las culturas china y occidental, el choque cultural puede ser fatal.*

*Cuando **muera** alguien sus familiares \*ponen vestido negro.*

Los estudiantes cometen estos errores por la hipergeneralización. En español existe la siguiente regla: cuando el verbo aparece en las oraciones subordinadas precedidas de conjunciones adverbiales de tiempo, de concesión y de consecuencia inesperada, se tiene que utilizar el modo subjuntivo.<sup>35</sup> Pero en estas ocasiones no se debe emplear el subjuntivo por el sentido semántico. Los informantes ya han aprendido esta regla, y la adaptan en casos que no es aplicable. Por tal razón son errores intralinguales.

**3.5.2.5.3. Omisión de verbo:** El resultado del análisis de errores ofrece la información de que todos los verbos omitidos son el copulativo *ser*.

---

<sup>35</sup> Durante el aprendizaje del español como segunda lengua, cuando los estudiantes comienzan a estudiar el modo subjuntivo, se les enseña primero que se debe utilizar el modo subjuntivo después de conjunciones como *aunque, a pesar de que, cuando*, entre otras. A pesar de que esta regla no es completa, puesto que en ocasiones también se puede emplear el modo indicativo tras estas conjunciones, se prefiere establecer desde el principio que tales subordinantes se combinan habitualmente con el subjuntivo.

Por ejemplo:

*...no les da pena hablar con las personas aunque (sean) desconocidas.*

*\*Cultura (es) como un concepto abstracto y muy difícil de definir...*

En chino el verbo copulativo se puede omitir sin romper la norma de la gramática. Aunque esta regla no se admite en todos los casos de las oraciones copulativas del chino, el estudiante la aplica al estudio del español. Así que este tipo de error es interlingual por la interferencia de la lengua materna del informante.

Además, en el primer caso de *aunque*, el error puede cometerse por la interferencia del inglés. Porque en inglés existen estructuras similares, en las cuales no se usa el verbo copulativo, por ejemplo: *as soon as possible*, tras la conjunción se omite el verbo. Por lo tanto también puede ser un error interlingual por la interferencia del inglés.

### **3.5.2.6. Adjetivo:**

#### **3.5.2.6.1. Uso de sustantivos en lugar de su correspondiente adjetivo, o viceversa** (De todas maneras ambos pertenecen a la misma familia léxica).

Por ejemplo:

*...son muy activos y entusiamos.*

*...un país capitalismo...*

*...están decencias.*

*...tiene capaz de inventar...*

En estos casos los adjetivos se sustituyen por sus correspondientes sustantivos que pertenecen a la misma familia de dichos adjetivos, o viceversa. Por las formas parecidas entre los sustantivos y adjetivos se puede considerar que estos errores se cometen por analogía y asociación cruzada. Sin embargo la causa principal de este tipo de errores es la influencia de la L1 de los estudiantes chinos. En chino ninguna clase de palabras presenta cambios de desinencia. Una clase de palabras puede funcionar en diversas categorías

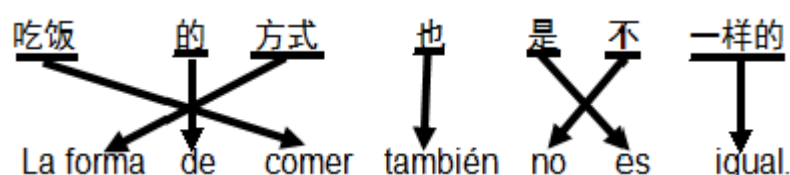


gramaticales, por ejemplo: 幸福 (*xìng fú*) puede ser un adjetivo y significa 'feliz', también es un sustantivo y tiene el significado de 'felicidad'. Por eso son errores interlinguales.

### 3.5.2.7. Adverbio:

...la forma de comer *también no es igual*.

Se comete este error por la influencia de la lengua materna del informante. Es que se traduce literalmente del chino al español, como lo que muestra el siguiente esquema:



En español se debería decir *tampoco*.

Evidentemente éste es un error interlingual por la traducción literal.

### 3.5.2.8. Concordancia de número y de género

Se han encontrado 102 errores de concordancia de número y género, que ocupan el 17.3% de los errores gramaticales.

**3.5.2.8.1. Concordancia de número:** hay dos tipos de errores de la concordancia de número:

- Concordancia de número entre sujeto y verbo

Por ejemplo:

...las formas de la construcción *es* otro aspecto...

En la parte de \*(las) costumbre(\*s) también *existe* varias diferencias.

Los chinos siempre *tiene* una larga planificación.

- Concordancia de número entre sustantivo y adjetivo

Por ejemplo:

...diferentes partes tienen el desarrollo de historia *diferentes*.

.. \*son \*(la) gente más *directos* y *sencillos*.

En el chino mandarín, el sustantivo no admite categorías gramaticales de número, ni de género. Es decir, no existe la concordancia ni de número ni de género entre el sustantivo y otras palabras. Por eso, son errores interlinguales por la interferencia de la lengua materna del informante.

#### **3.5.2.8.2. Concordancia de género**

- Concordancia de género entre sustantivo y adjetivo

Por ejemplo:

*...son gente más **directos** y **sencillos**.*

- Concordancia de número entre sustantivo y artículo

Por ejemplo:

*...les gusta comer **el** carne...*

En el español, generalmente los sustantivos masculinos terminan en -o y los femeninos en -a, pero también hay sustantivos que llevan una marca contraria a su género, como las palabras *mano*, *mapa*. Y además existen palabras con terminaciones que no permiten distinguir fácilmente el género, como **-e** que se han encontrado en los errores.

Este tipo de errores es intralingual, porque el estudiante aún no puede obtener una aplicación totalmente correcta en cuanto a identificar el género de los sustantivos.

**3.5.3. Errores léxicos:** Se han encontrado 51 errores léxicos, representan un 8.6% del total.

#### **3.5.3.1. Sustantivos inadecuados según el contexto**

Por ejemplo:

*...este color representa\* **mortalidad**...*

Este error es la confusión entre el uso del sustantivo *muerte* y el de la palabra *mortalidad*, también sustantivo. El informante debe conocer la palabra *muerte* antes de la palabra *mortalidad*. En este caso es probable que el estudiante quiera sustituir *muerte* por un sinónimo, pero como no ha interiorizado totalmente el uso de la palabra *mortalidad*, comete este error. Por lo tanto es

un error intralingual por la aplicación aún incompleta de una regla.

*...los chinos tiene una **demanda** muy alta para comer.*

El uso inadecuado del sustantivo *demanda* se produce porque el informante todavía no ha adquirido el sentido de esta palabra, simplemente la conoce y la utiliza sin tener en cuenta la coherencia del texto. También es un error semántico. Este mal uso de este sustantivo es un error intralingual por aplicación aún incompleta de la regla.

*...China está en el periodo de **subido**.*

El sustantivo *subido* es la acción de *subir* (la forma correcta española es femenina: *subida*). En este caso la idea del informante sería: China permanece en un periodo que está subiendo. Para no usar una estructura sintáctica complicada, emplea el sustantivo *subido* en lugar del verbo *subir*. Pero no se da cuenta de la adecuación entre dicho sustantivo y el contexto. Por tales razones resulta que este error es intralingual por evasión.

### **3.5.3.2. Sustantivos inexistentes por añadir afijos incorrectos.**

Por ejemplo:

***puralidad, intuiciolismo, confuciolismo, impresionlismo***

Este tipo de errores es intralingual, causado tanto por la hipergeneralización como por la aplicación incompleta de las reglas. Los estudiantes ha adquirido algunos conocimientos sobre los afijos, pero no los conocen todos. Ellos aplican los conocidos no solo en casos correspondientes, también en otros que no son correctos.

### **3.5.4. Errores discursivos:**

#### **3.5.4.1. Repetición innecesaria:**

- **Repetición innecesaria causada por el uso del adverbio de negación.**

Por ejemplo:

*...**tampoco no** ponen atención...*

En español para expresar una negación después de otra se usa el adverbio *tampoco*, pero el estudiante no tiene en cuenta de que si este adverbio estuviera antepuesto al predicado, no debería utilizar el adverbio de negación

**no.** Así que este error es intralingual por la ignorancia de las restricciones de la regla.

Este error es intralingual, porque el estudiante ignora de la regla que el adverbio *tampoco*.

### **3.6. Clasificación de los errores interlinguales e intralinguales.**

Para caracterizar la interlengua de los estudiantes de la Muestra B, primero es necesario identificar cuáles son los errores interlinguales y cuáles son los intralinguales.

#### **Los errores interlinguales:**

##### **✓ Los errores provocados por interferencia de L1 son:**

1. Cambio de letra en los casos de confusiones entre t/d, b/p, c/g, g/q.
2. Omisión del artículo.
3. Omisión de los pronombres personales que desempeñan el papel del complemento directo o indirecto en las oraciones.
4. Omisión del pronombre *se* de los verbos recíprocos.
5. Omisión del pronombre relativo *que*.
6. Omisión de la preposición *a* en los casos cuando introducen los complementos directo, indirecto y/o el de régimen del verbo.
7. Uso de sustantivos en lugar de su correspondiente adjetivo, o viceversa (De todas maneras ambos pertenecen a la misma familia léxica).
8. Concordancia de número entre sujeto y verbo.
9. Concordancia de número entre sustantivo y adjetivo.
10. Omisión del verbo copulativo

##### **✓ Interferencia de una L3 (inglés):**

1. Uso incorrecto de la mayúscula de los gentilicios.
2. Omisión del verbo en la oración subordinada que se introduce por la conjunción aunque.

✓ **Traducción literal**

1. Omisión del pronombre **se** en las oraciones de voz pasiva.
2. El uso incorrecto del adverbio *también*.

**Los errores intralinguales:**

✓ Neutralización:

1. Usos de los tiempos verbales
2. Confusión entre el modo indicativo y el modo subjuntivo.

✓ Aplicación incompleta de reglas:

1. Uso incorrecto de la minúscula de los nombres propios y topónimos.
2. Concordancia de género entre sustantivo y adjetivo.
3. Concordancia de número entre sustantivo y artículo.
4. Sustantivos inexistentes por añadir afijos incorrectos.
5. Uso inadecuado de los sustantivo *mortalidad*, *demanda* según el contexto.

✓ Hipergeneralización:

1. Adición de artículo
2. Adición de preposiciones.
3. Adición de conjunción *que*.
4. Sustantivos inexistentes por añadir afijos incorrectos
5. Adición de la conjunción *que*.
6. Usos de los modos verbales.

✓ Ignorancia de las restricciones de las reglas:

1. La confusión entre el artículo determinado y el indeterminado.
2. Adición de preposición.
3. Cambio de preposiciones.
4. Repetición innecesaria causada por el uso del adverbio de negación.

✓ Analogía:

1. Omisión del pronombre **se** de los verbos pronominales.

✓ Asociación cruzada:

1. Omisión del pronombre **se** de los verbos pronominales.

✓ Evasión:

1. Uso inadecuado del sustantivo *subido* según el contexto.

Después de computar todos los errores se han encontrado 226 errores interlinguales y el resto del total, 344 errores son intralinguales. Dentro de todos los errores el porcentaje distribuido de los interlinguales y los intralinguales se muestra como el gráfico siguiente: los interlinguales representan 39.6% y los intralinguales 60.4%.

### **3.7. Determinación de las estrategias de aprendizaje según los diferentes tipos de errores.**

A partir del análisis de errores y la explicación de sus correspondientes causas se puede inducir las estrategias empleadas por los estudiantes de la muestra B, que son las siguientes:

Las estrategias intralinguales:

- Generalizaciones de paradigmas
- Neutralización de los tiempos verbales
- Inferencias
- Analogía con formas próximas
- Evitación de estructuras no bien asentadas
- Transferencia e interferencia

En comparación con las estrategias empleadas por los estudiantes de la muestra A, son casi las mismas. Según el estudio de las causas de los errores

se puede justificar que la estrategia fundamental usada por estos estudiantes de la muestra B es la interferencia. Estos informantes ya terminan su estudio de la universidad y están trabajando en diferentes lugares del mundo. Algunos de ellos trabajan sin recurrir al idioma español, otros aplican esta lengua extranjera con una necesidad comunicativa que no requiere un alto nivel de la competencia lingüística ni presta mucha atención a un uso estrictamente correcto de este idioma extranjero.

### **3.8. Comparación entre los resultados del análisis de errores de las dos muestras.**

**3.8.1.** La cantidad total de los errores y la distribución de los diferentes tipos de errores.

La muestra A:

Se encontraron un total de 958 errores entre gráficos, gramaticales, léxicos y discursivos, distribuidos de la siguiente forma:

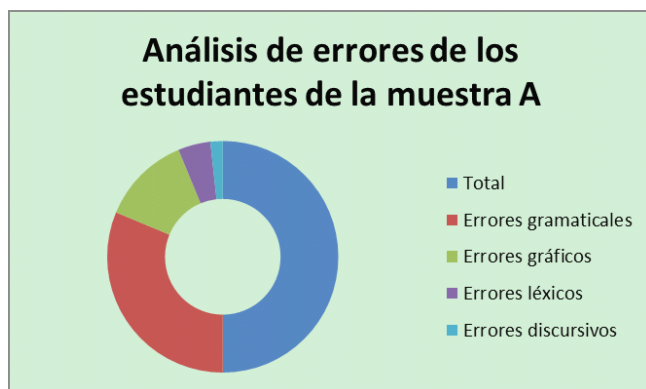


Gráfico I: La estadística de los errores cometidos por los estudiantes de la muestra A.

- Gráficos: 239 errores, lo que representa el 24.9% del total de errores.
- Gramaticales: 599 errores, el 62.5%.
- Léxicos: 87 errores, que constituye el 9.1%.
- Discursivos: 33 errores, el 3.4%.

#### **La muestra B:**

Se encontraron un total de 570 errores que se clasificaron en los siguientes apartados: gráficos, gramaticales, léxicos y discursivos, distribuidos de la

siguiente forma:

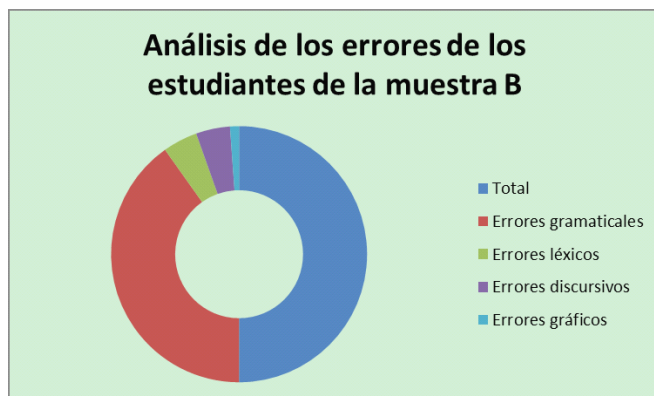


Gráfico II: La estadística de los errores cometidos por los estudiantes de la muestra B.

- Gráficos: 13 errores, lo que representa el 2.3% del total de errores.
- Gramaticales: 458 errores, el 80.3%.
- Léxicos: 50 errores, que constituye el 8.8%.
- Discursivos: 49 errores, el 8.6%.

### 3.8.2. Los errores interlinguales y los intralinguales

La muestra A:

Los errores interlinguales cometidos por los estudiantes de la muestra A son 346, representan 36.1%; los intralinguales son 612, representan 63.9% del total.

La muestra B:

Los errores interlinguales producidos por los estudiantes de la muestra B son 226, representan 39.6%, los intralinguales son 344, representan 60.4%.

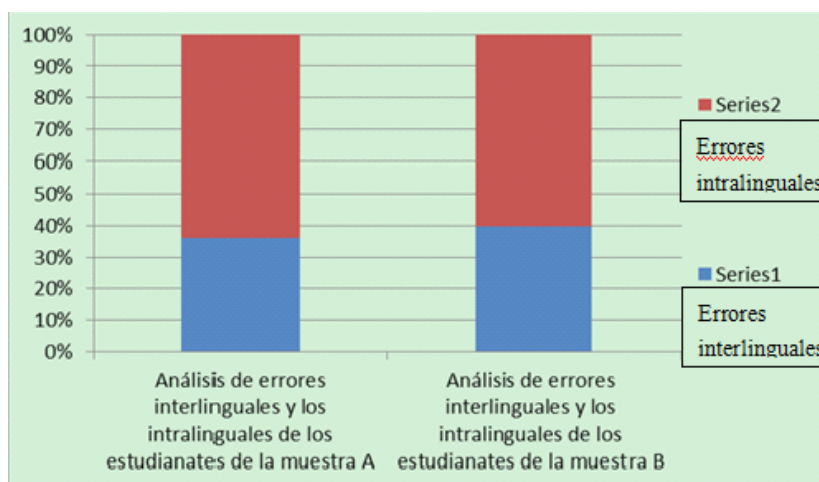


Gráfico III: La estadística de los errores interlinguales y los intralinguales



### 3.8.3. Los distintos tipos de errores gramaticales.

Además, para dar una visión general de la distribución de diversos tipos de errores gramaticales de ambas muestras, se ofrecen los siguientes cuadros:

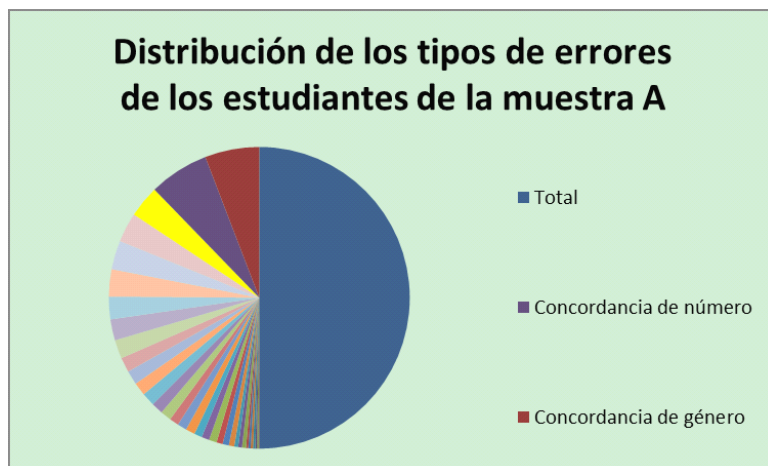


Gráfico V

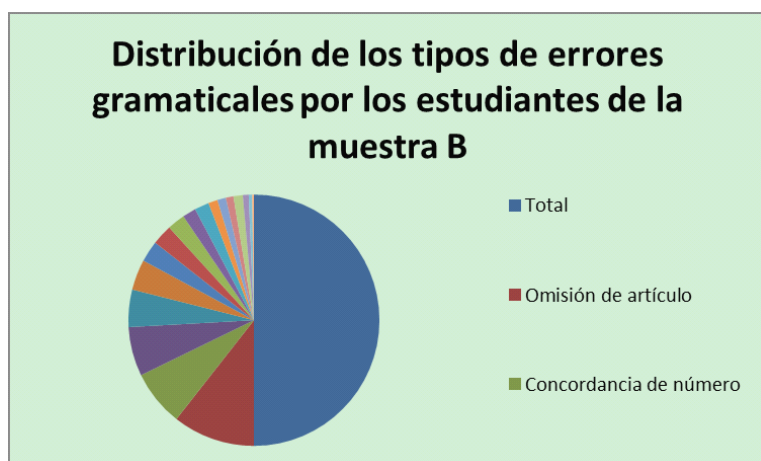


Gráfico VI

### 3.9. Resumen de la comparación entre los resultados del análisis de errores de dos muestras.

- A través de esta comparación se ha podido comprobar que la cantidad de errores de la muestra B es menor que la de la A.
- Los errores que predominan en la producción de textos de los estudiantes de ambas muestras son los intralinguales.
- Los errores cometidos con mayor frecuencia por los estudiantes de la muestra A son la concordancia de número y de género; los que representan

más porcentaje en los estudiantes de la muestra B son la omisión del artículo y la concordancia de número.

- Los estudiantes de la muestra A producen más tipos de errores gramaticales que los de la muestra B.
- Hay errores comunes que se cometen por los informantes de ambas muestras. Son los siguientes:

1. Cambio de letra en los casos de confusiones entre t/d, b/p, c/g, g/q.
2. Confusión entre la c y la s.
3. Uso incorrecto de la mayúscula de los gentilicios.
4. Omisión del artículo
5. Adición de artículo
6. Omisión de pronombres personales.
7. Omisión de la preposición *a* en los casos cuando introducen los complementos directo e indirecto.
8. Adición de preposiciones.
9. Cambio de preposiciones.
10. Uso de sustantivos en lugar de sus correspondientes adjetivos.
11. Concordancia de número entre sujeto y verbo.
12. Concordancia de número entre sustantivo y adjetivo.
13. Concordancia de número entre sustantivo y artículo.
14. Concordancia de género entre sustantivo y adjetivo.
15. Omisión del verbo copulativo.
16. Usos de los tiempos verbales
17. Confusión entre el modo indicativo y el modo subjuntivo.

## 4. Conclusiones

De la comparación entre las dos muestras resulta que unos errores cometidos por los estudiantes de la muestra A no aparecen en los textos de los de la muestra B. Esto indica que a lo largo del aprendizaje unos errores se corrigen por transcurrir el tiempo. Cuando el estudiante mejora su conocimiento de la segunda lengua comete menos errores. En cambio, algunos errores producidos por los estudiantes de la muestra A también se producen por los de la muestra B, por ejemplo: la omisión del artículo, la concordancia de número y de género, omisión de preposiciones, etc. Es decir que existen errores fosilizados en el estudio del español como segunda lengua de los estudiantes sinohablantes. Además es necesario indicar que los errores interlinguales de los estudiantes de la muestra B son más frecuentes que los de la muestra A. De manera que la influencia de la lengua materna de los estudiantes sigue siendo un impedimento para el desarrollo de la competencia lingüística del español. Aunque han progresado mucho en su estudio del español, la interferencia del chino no se reduce sino que aumenta por haber terminado el estudio académico de su carrera y no atender con cuidado sus errores en la producción textual.

A partir del resultado de este trabajo de investigación se proponen unas tareas pendientes para posibles estudios sobre la interlengua y el análisis de errores de los estudiantes chinos en futuro:

- Realización de un análisis de errores de los estudiantes chinos en el nivel fonológico para la caracterización de su interlengua en el correspondiente nivel.
- Mediante un análisis de errores de la traducción entre chino y español para observar las características de la interlengua de los estudiantes sinohablantes.

## 5. BIBLIOGRAFÍA

- Alconchel, M. A. A (2004): *Chomsky La Gramática Generativa*. Revista Digital, *Investigación y Educación*, vol. 3, no. 7. Marzo de 2004
- Alexopoulou, A. (2005): *Aproximación al tratamiento del error en la clase de E/LE desde la perspectiva del análisis de errores*. Estudios de Lingüística Aplicada, vol. 23, no. 41. Universidad Nacional Autónoma de México. Distrito Federal, México. pp. 101-125
- Alexopoulou, A. (2006): *Los Criterios Descriptivo y Etiológico en la Clasificación de los Errores del Hablante no Nativo: una Nueva Perspectiva*. Departamento de Lengua y Literatura Italianas y Españolas. Universidad de Atenas. ISSN 1697 – 7467, pp. 17-35
- Barros Díez, Esther. (2006): *El estudio de los errores y no-errores de por y para en el caso de germanohablantes*. Frankfurt a. M.: Peter Lang. pp. 32-33
- Bastidas Calle, A. (1993): *Análisis morfofonémico de la vocal temática en la lengua española*. En THESAURUS. Boletín del Instituto Caro y Cuervo. Tomo XLVIII. pp.2 – 29
- Bausch K.-R.&Kasper, G. (1979): *La adquisición de segundas lenguas: oportunidades y limitaciones de los grandes hipótesis*, en Informes lingüísticos. pp. 3-35
- Bustos Gisbert, J. M. (2004): *Análisis de errores de la interlengua de español en estudiantes italianos*, Universidad de Salamanca. ISBN: 2-9524532-0-9, pp. 7-12.
- Carcedo González, A. (1998): *Análisis de errores léxicos del español en la interlengua de los finlandeses*, Universidad de Turku, Finlandia
- Casbas Peters, A. (2006): *La interlengua fónica del español hablada por holandeses: análisis del vocalismo*, Memoria de máster, Universidad de Barcelona
- Corder, S. P. (1967): *The significance of learners' errors*», International

- Review of Applied Linguistics. pp. 161-170. Traducción al español de M. Marcos, en J. M. LICERAS (comp.) *La adquisición de las lenguas*
- Corder, S. P. (1971): *Idiosyncratic Dialects and Error Analysis*. International Review of Applied Linguistics. pp. 147-60. (Traducción al español: "*Dialectos idiosincrásicos y análisis de errores*", en Muñoz Licerias, J. (1991), *La adquisición de las lenguas extranjeras*, Madrid.
- Corder, S. P. (1981): *Error Analysis and Interlanguage*, OUP
- Cortés Moreno, M. (2009): *Chino y español: un análisis contrastivo*. Universidad Wen Zao
- Ellis, R. (1985): *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Fernández, C. (1996): *La creación léxica en la interlengua de español*. Universidad Antonio de Nebrija
- Fernández Jódar, R. (2006): *Análisis de errores léxicos, morfosintácticos y gráficos en la lengua escrita de los aprendices polacos de español*. Universidad Adam Mickiewicz de Poznań. pp. 39-46
- Fernández López, S. (1995): *Errores e interlengua en el aprendizaje del español como lengua extranjera*. Didáctica, 7, Servicio de Publicaciones UCM, Madrid. pp. 203-216
- Fernández López, S. (1989): *Corregir y evaluar desde una perspectiva comunicativa*. Cable, 4: 30–35
- Fernández López, S. (1997): *Los errores en el proceso de aprendizaje. Tratamiento y Superación*. XI Encuentro Práctico de Profesores de ELE organizado por International House Barcelona y Difusión
- Fries, CH. C. (1945): *Teaching and Learning English as a Foreign Language*. Ann Arbor: University of Michigan
- Jiménez Raya, M. (1998). *Training Learners to Learn*. Londres: Routledge. pp. 13-29
- Jiménez Raya, M. (1999): *Competencia procesual: conceptualización y tratamiento didáctico*. Almería: Universidad de Almería, 1999. pp.

- Lado, R. (1957): *Linguistics Across Cultures*. Ann Arbor: University of Michigan
- Li Zhong Chu. (1998): *El compendio del estudio del chino moderno*. Editorial de la educación de Hunan, China
- Lu Guo Ping. (2009): *Lingüística del chino*. Editorial: Xin Xue Lin, Taipei
- Llisterri. J. *La interferencia fonética en la adquisición de una segunda lengua*. Grupo de Fonética, Departamento de Filología Española, Universidad Autónoma de Barcelona
- Manga, André – Marie. (2008): *Lengua segunda (l2) lengua extranjera (le): factores e incidencias de enseñanza/aprendizaje*. Tono Digital, no.16. 2008. Disponible en <http://www.tonosdigital.com/ojs/index.php/tonos/article/viewFile/249/190>
- Méndez Marassa, E. (2005): *Problemas de los estudiantes chinos del español*. Memoria del máster. U.N.E.D. Disponible en: [http://elechina.super-red.es/mendez\\_marassa.pdf](http://elechina.super-red.es/mendez_marassa.pdf)
- Mohd Hayas, K. (2006): *Errores léxicos en las composiciones de los estudiantes malayos en el aprendizaje del español como lengua extranjera*. Memoria de Máster en Enseñanza del Español como Lengua Extranjera, Universidad Salamanca
- Norrish, J. (1983): *Language learners and their errors*. Macmillan Publishers de Hong Kong
- Oxford, R. L. & Cohen, A. D. (1992): *Language Learning Strategies: Crucial Issues of Concept and Classification*. Applied Language Learning, 3. pp. 1-35
- Penadés Martínez, I. (2003): *Las clasificaciones de errores lingüísticos en el marco del análisis de errores*, en Linred, Universidad de Alcalá. pp. 1-29
- Pen wen Mao, E. (2005): *La aspectualidad en la interlengua de estudiantes taiwaneses de E/LE. Un estudio empírico sobre la dicotomía pretérito indefinido / pretérito imperfecto*. Colegio Universitario WenZao de idiomas
- Quiñones, V de Alba. (2009): *El análisis de errores en el campo del español*

- como lengua extranjera: algunas cuestiones metodológicas*. Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas. Universidad Pablo de Olavide. pp.1-16
- Ramírez Bellerín, L. (1999): *Del carácter al contexto: teoría y práctica de la traducción del chino moderno*. Cataluña, Servicio de Publicaciones de la Universidad Autónoma de Barcelona. pp.159-160
- Rodríguez, M&Merás García, E. *Las estrategias de aprendizaje y sus particularidades*. En Revista Iberoamericana de Educación. ISSN: 1681 – 5653. Universidad Central "Marta Abreu" de las Villas, Cuba
- Santos Rovira, J. M. (2007): *Errores en el proceso de aprendizaje de la lengua española. Un estudio sobre alumnos chinos*. IDEAS–Investigaciones y Estudios Hispánicos Aplicados, no. 4. Universidad de Estudios Extranjeros de Guangdong, China
- Sánchez Jiménez, D. (2009): *La adquisición de la lengua extranjera por estudiantes filipinos: análisis descriptivo y explicativo de la interlengua*. En redELE, Revista Electrónica de Didáctica / Español Lengua Extranjera, no.18. pp. 1-32
- Santos Gargallo, I. (1993): *Análisis contrastivo, análisis de errores e interlengua en el marco de la lingüística contrastiva*. Madrid: Síntesis
- Selinker, L. (1972): *Interlanguage*. IRAL, vol. 10, no. 3. pp. 209-231. (Traducción española: "La interlengua". En Juana Muñoz Liceras (ed.). *La adquisición de las lenguas extranjeras*. Madrid: Visor, 1992. pp. 79-101)
- Shao Jing Min. (2007): *La Teoría General del chino moderno*. Universidad de JiNan, Shanghai, China
- Stern, H. H. (1983): *Fundamental Concepts of Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press
- Varó, A& Martínez Linares, M.A. (1997): *Diccionario de lingüística moderna*. Barcelona: Editorial Ariel
- Vázquez, G. E. (1991): *Análisis de errores y aprendizaje de español / lengua*

*extranjera*. Frankfurt am Main: Peter Lang

Wen Fen Liang. (1994): *Fenómenos de interlengua respecto al español de un sujeto hablante nativo de chino*. Taiwan, China



## 6. ANEXOS

### ANEXO I

#### Clasificación articulatoria de las vocales españolas

Vocal fonológica	Dimensión	
	Anterior-posterior	Abierta-cerrada
/ a /	Central	Abierta
/ e /	Anterior	Medio abierta
/ i /	Anterior	Cerrada
/ o /	Posterior	Medio abierta
/ u /	Posterior	Cerrada

### ANEXO II<sup>36</sup>

#### Esquema del sistema vocálico del chino

TIPOS DE VOCALES		Anteriores	Centrales	Posteriores
Cerradas	no redondeada	i		
	redondeadas	y		u
Semiabiertas	no redondeadas	e	ə	
	redondeada			o
Abiertas	no redondeada		a	

<sup>36</sup> Este esquema fue tomado del artículo *Análisis contrastivo chino – español* de Maximiano Cortés Moreno, pp1-2.

### ANEXO III

#### Esquema del sistema consonántico del español

Bilabial		Labiodental		Interdental		Dental		Alveolar		Palatal		Velar		
Sordo	Sonoro	Sordo	Sonoro	Sordo	Sonoro	Sordo	Sonoro	Sordo	Sonoro	Sordo	Sonoro	Sordo	Sonoro	
p	b					t	d					k	g	Oclusivos
										c				Africados
		f		θ				s			y	x/h		Fricativos
								l			λ			Laterales
								r/ř						Vibrantes
	m							n			ŋ			Nasales

### ANEXO IV <sup>37</sup>

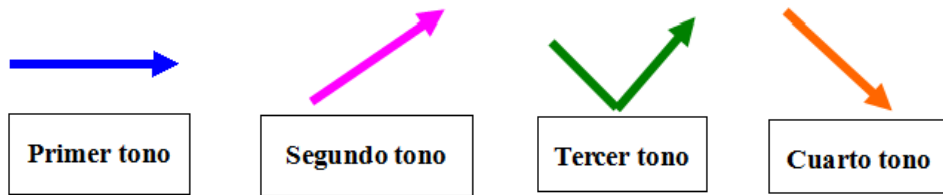
#### (Fonemas consonánticos de la lengua china)

MODULO DE ARTICULACIÓN		OCLUSIVAS		AFRICADAS				FRICATIVAS		N A S A L E S	L A T E R A L
		no aspi-radas	aspi-radas	no retroflejas		retroflejas		no retro-flejas	retro-fle-jas		
				no aspi-radas	aspi-radas	no aspi-rada	aspi-rada				
BILABIALES	sordas	p	p <sup>h</sup>								
	sonora									m	
LABIODENTAL	sorda							f			
DENTOAL-VEOLARES	sordas	t	t <sup>h</sup>	ts	ts <sup>h</sup>			s			
	sonoras									n	l
ALVÉOLO-PALATALES	sordas			tʃ	tʃ <sup>h</sup>			ʃ			
PALATALES	sordas					tʂ	tʂ <sup>h</sup>		ʂ		
	sonora								ʐ		
VELARES	sordas	k	k <sup>h</sup>					x/h			
	sonora									ŋ	

<sup>37</sup> Este esquema de la clasificación de los fonemas consonánticos del chino fue tomado del artículo *Análisis contrastivo chino – español* de Maximiano Cortés Moreno, pp 6.

## ANEXO V

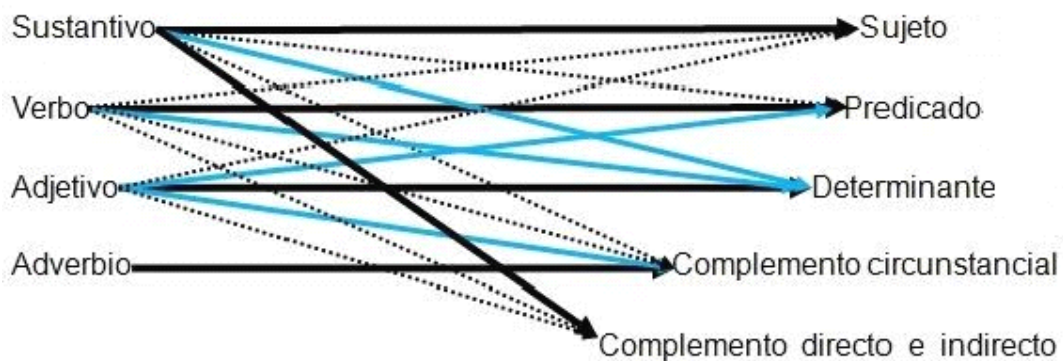
### Los cuatro tonos del chino



Primer tono: tono sostenido	mā 妈 (Mamá)
Segundo tono: tono ascendente	má 麻 (Cáñamo)
Tercer tono: tono descendente-ascendente	mǎ 马 (Caballo)
Cuarto tono: tono descendente	mà 骂 (Regañar) <sup>38</sup>

## ANEXO VI

### FUNCIONES DE LAS DIFERENTES PARTES DE LA ORACIÓN EN EL CHINO MANDARÍN



(Las líneas negras indican la función principal de la palabra; las azules señalan la función secundaria y las discontinuas muestran que en ocasiones

<sup>38</sup> Estos ejemplos fueron tomados de la Memoria del máster de Eduardo Menéndez Marassa *Problemas de los estudiantes chinos de español*, pp 6. Disponible en: [http://elechina.super-red.es/mendez\\_marassa.pdf](http://elechina.super-red.es/mendez_marassa.pdf)

la palabra puede realizar esas funciones, o sea, que no son las más frecuentes. Compárese con las funciones de estas partes de la oración en español)

## **ANEXO VII**

Nombre: \_\_\_\_\_

Sexo: \_\_\_\_\_

Lugar del trabajo: \_\_\_\_\_

Sector del trabajo: \_\_\_\_\_

Redacte un texto de no menos de 220 palabras, en el que exprese sus opiniones sobre las diferencias entre las culturas occidental y china. Póngale título.